

**UNIVERSIDADE TÉCNICA DE LISBOA
FACULDADE DE MOTRICIDADE HUMANA**

**AVALIAÇÃO DA COMPONENTE PRAGMÁTICA DA
COMUNICAÇÃO AUMENTATIVA DE PESSOAS COM
DEFICIÊNCIA NEUROMOTORA SEVERA**

JÚRI:

**PRESIDENTE- Prof.^a. Doutora Maria Leonor Moniz Pereira da Silva
VOGAIS – Prof.^a Doutora Maria Teresa Xavier Lopes Vieira
Prof. Doutor David António Rodrigues
Prof. Droutor Pedro Jorge Moreira de Parot Morato**

Orientador: Prof. Doutor David António Rodrigues

Ao Zé António,
Por gostar de ir sempre mais além
E me dar a mão para o acompanhar...

À minha família, o meu bem-haja.

Agradecimentos

Não gostaria de terminar este trabalho, sem deixar de agradecer a um conjunto de pessoas, cujo apoio foi determinante para a sua realização. Por isso aqui fica o registo do meu agradecimento:

- Ao Professor Doutor David Rodrigues pelas questões que me foi pondo ao longo desta tese, as quais por despoletarem uma procura mais alargada, permitiram encontrar sempre novas respostas .*
- Ao Secretariado Nacional de Reabilitação e de Integração da Pessoa com Deficiência, pelo suporte dado a este estudo.*
- Ao Dr. Artur Carvalho, pelas condições que me facultou, para desenvolver este Mestrado, assim como pelo seu constante apoio e entusiasmo.*
- A todos os meus colegas do Centro de Paralisia Cerebral de Beja, pelo apoio, amizade e ajuda dispensada.*
- A todos aqueles que permitiram a realização das filmagens video.*
- À minha colega Dr^a Ana Luisa Correia, pela colaboração prestada e, por muitas vezes assumir parte de tarefas profissionais que me competiam, deixando-me mais liberta para a pesquisa.*
- À Dr^a Carlota Ferreira pela colaboração e estímulo assim como pela cedência do material da sua própria investigação.*
- Á terapeuta Carmina Elias, pelo saber com que debateu as questões levantadas no início deste trabalho.*
- À Dr^a Gabriela Lança Ramos pela permanente disponibilidade, saber e*

amizade que me dispensou nos muitos problemas que esta temática levantou.

- *Ao meu marido pelas frutuosas discussões que tivemos sobre assuntos relacionados com esta matéria e pelo estímulo e apoio prestados.*
- *Ao amigo Vaz Pinto pelo companheirismo, apoio e solidariedade ao longo de todo o Mestrado.*
- *A todos aqueles que um dia viram confinada a sua expressão verbal e souberam despertar em mim o desejo de encontrar respostas, que embora não permitissem escalar a montanha, possibilitaram apoios para a contornar.*

NOME: Adelaide Pereira Jacinto do Espírito Santo
DEPARTAMENTO: Educação Especial
MESTRADO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL
ORIENTADOR: Prof. Dr. David Rodrigues
DATA: 30 de Junho de 1998

TÍTULO: AVALIAÇÃO DA COMPONENTE PRAGMÁTICA DA
COMUNICAÇÃO AUMENTATIVA EM PESSOAS COM DEFICIÊNCIA
NEUROMOTORA SEVERA

RESUMO

O presente estudo, de carácter exploratório, pretende dar contributo teórico e empírico para uma correcta avaliação da componente pragmática da comunicação aumentativa em pessoas com neurodeficiência motora severa e com expressão verbal muito reduzida.

Com base em dados inicialmente recolhidos no real, procurou-se um quadro teórico de referência, que permitisse identificar a dimensão básica de qualquer comunicação. A partir deste quadro teórico construiu-se um instrumento para a avaliação da componente pragmática da comunicação aumentativa, o qual foi aplicado, em contexto formal e informal a uma amostra de 66 indivíduos portadores de patologias que integram o conceito de deficiência neuro-motora severa.

Pela análise dos resultados foi possível concluir que as dimensões mais importantes da componente pragmática da comunicação aumentativa são o nível de intenção e o modo de comunicação, pelo que, as recomendações a que este estudo conduziu giraram em torno destas duas dimensões.

Palavras Chave:

- | | |
|--------------------------|----------------------------|
| -Comunicação. | -Comunicação aumentativa |
| -Deficiência neuromotora | -Pragmática da comunicação |
| -Modo de comunicação | -Nível de intenção. |

ABSTRACT

The present study, of an exploratory character, is intended to give a theoretical and empirical contribution for a correct evaluation of the pragmatic component of the augmentative communication in people with severe physical neuro disability and with very reduced verbal expression.

Based upon initial reality collected data, a theoretical reference frame was sought, in order to identify the basic dimension of any communication.

From this theoretical framework an evaluation instrument for the augmentative communication pragmatic component was constructed, which was applied in a formal and informal context to a sample of the 66 individuals with pathologies integrated in the context of severe neuro physical disability.

From the analysis of the results, it was possible to conclude that the most important dimensions of the augmentative communication pragmatic component are the level of intention and the communication mode. Therefore the recommendations to which this study lead, revolve around these two dimensions.

Key Words

- Communication
- Augmentative communication
- Neuro-physical disability
- Pragmatic communication
- Communication mode
- Level of intention

ÍNDICE

I INTRODUÇÃO E JUSTIFICAÇÃO DO ESTUDO	3
I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	9
I Comunicação	10
1. Definição de conceitos	11
1.1. Definição do conceito de comunicação, linguagem, fala	11
1.2. Comunicação aumentativa e alternativa	15
1.3. A componente pragmática da comunicação	18
1.3.1. Dimensões da componente pragmática	22
II- RELAÇÃO DAS DIFERENTES CATEGORIAS COM O	26
DESENVOLVIMENTO DA COMUNICAÇÃO	
2.1. A importância da competência do sujeito no acto comunicativo	26
2.2. A importância da construção do significado e da aprendizagem de um código de comunicação para a obtenção do objectivo da mensagem	29
2.2.1. O desenvolvimento da competência comunicativa e da construção do significado em crianças com alterações motoras graves	32
2.2.2. A aprendizagem de um código de comunicação aumentativa	35
2.3. Modo de comunicação e nível de intenção	38
III- SISTEMAS AUMENTATIVOS DE COMUNICAÇÃO	44
3.1. Agrupamento dos Sistemas de Comunicação com Ajuda	48
3.2. Sistemas de Símbolos Gráficos adaptados à língua Portuguesa	51

3.2.1..Sistema de comunicação Bliss	52
3.2.2. Sistema de comunicação PIC	55
3.2. 3. Sistema de comunicação SPC	57
3.3 Ajudas técnicas para a comunicação	59
IV- AVALIAÇÃO DA COMUNICAÇÃO AUMENTATIVA	65
4.1. Contextualização do conceito de avaliação	65
4.2. Modelos de avaliação da comunicação aumentativa nas últimas décadas	69
4.3. Instrumentos e técnicas passíveis de serem utilizados na recolha de informação para a avaliação da comunicação aumentativa	79
4.3.1. Considerações gerais	79
4.3.2. Provas estandardizadas ou referentes à norma	80
4.3.3. Provas não estandardizadas ou provas de referência a critério.	82
4.3.4. A Observação Sistemática	83
4.3.4.1. Sistemas de notação	85
4.3.4.2 Principais requisitos de uma grade de observação sistemática	88
4.3.4.3 Algumas considerações sobre a fidelidade	91
II – PARTE PRÁTICA	94
I Aspectos Metodológicos	95
1. Nota introdutória	95
2. Delimitação da problemática	99
3. Campo de estudo	101
4. Construção do instrumento de avaliação	105

4.1. Domínios da componente pragmática da comunicação aumentativa contemplados na grelha	113
4.1.1. Competência do sujeito no acto comunicativo	114
4.1.2. Objectivo da mensagem	116
4.1.3. Modo de comunicação	119
4.1.4. Nível de intenção	123
II- APLICAÇÃO DA GRELHA A UMA AMOSTRA DA POPULAÇÃO DO CPC BEJA	125
1-Seleccção da amostra	125
2 – Apresentação e análise dos resultados	128
2.1. Categoria nível de intenção	128
2.1.1. Distribuição dos sujeitos de acordo com os três níveis de intenção	129
2.1.2. Relação entre os níveis de intenção e os parâmetros considerados	130
2.1.2.1. Dificuldades de expressão	130
2.1.2.2. Disfunção motora	131
2.1.2.3. Classe etária	132
2.1.2.4. Patologia	133
2.2. Categoria modo de comunicação	134
2.2.1. Incidência dos comportamentos comunicativos	134
2.2.2. Relação dos comportamentos comunicativos com o nível de intenção	135
2.2.3. Relação entre o modo de comunicação e o nível de intenção, segundo as perturbações de linguagem	
2.3. Categoria objectivo da mensagem	141

2.3.1. Incidência dos indicadores	141
2.3.2. Relação dos objectivos com o nível de intenção	142
2.3.3. Relação entre os objectivos da mensagem e as perturbações de linguagem, segundo o nível de intenção	144
2.4. Categoria Competência do sujeito	148
2.4.1. Incidência dos indicadores	148
2.4.2. Relação da competência do sujeito com o nível de intenção	149
2.4.3. Relação da competência do sujeito com a problemática da expressão verbal, segundo o nível de intenção	152
CONSIDERAÇÕES FINAIS E RECOMENDAÇÕES SUSCITADAS PELO ESTUDO	155
Apêndice 1	159
Apêndice 2	161
Apêndice 3	164
Apêndice 4	166
BIBLIOGRAFIA	169

INTRODUÇÃO E JUSTIFICAÇÃO DO ESTUDO

Sendo a linguagem uma variável importante, do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo e da integração social do ser humano, qualquer restrição ao seu exercício é uma condição de prejuízo assinalável para a pessoa. Mas quem desenvolve a sua actividade profissional com crianças e jovens portadores de Paralisia Cerebral aprende que todos desencadeiam mecanismos para interagir. Compreende que, por mais limitado que seja o seu quadro, há sempre possibilidade de se estabelecer uma comunicação.

Para estas pessoas poderem tirar partido das suas potencialidades comunicativas, por mais reduzidas que sejam, é necessário proporcionar-lhes ajudas técnicas: meios e condições especiais facilitadoras da sua interacção com os outros.

Uma das ajudas técnicas que, como refere Tamarit (1996), citado por Baumgart et al. (1996), desde há cerca de trinta anos mais tem vindo a empregar-se, são os “sistemas aumentativos e alternativos de comunicação”, expressão que se utiliza para designar as metodologias seguidas para ampliar o uso da fala ou para possibilitar um meio de comunicação quando ela não existe.

Tendo em conta que todo o comportamento do homem produz signos com significado para outros, podemos considerar que todo o comportamento é um comportamento-como-comunicação sendo impossível, como afirma Watzlawick et. al. (1996, 45), *não se poder não comunicar*.

Interessa, pois, sinalizar e identificar o objectivo pretendido pelo indivíduo ao emitir determinado comportamento para se poder, a partir daí, não só dar continuidade à sua comunicação como também ajudar a expandi-la.

Julgamos não ser de modo nenhum despiciendo este tipo de preocupação, tanto mais que se trata de pessoas que viram reduzidas em muito as suas capacidades de comunicação.

Daí que julguemos necessário fazer um esforço para otimizar os meios e as condições que temos ao dispor desta população para, deste modo, se poderem, também, potencializar as suas reduzidas capacidades de comunicação, principalmente, no que se refere aos aspectos sociais da comunicação, constituintes da sua componente pragmática.

Daqui deriva a preocupação de estudar este aspecto fundamental da comunicação aumentativa na perspectiva de uma avaliação, para se poder a partir daí, indicar metodologias e estratégias de intervenção com o objectivo de expandir a comunicação do indivíduo.

A acuidade e a actualidade do estudo desta temática são particularmente evidentes uma vez que a comunicação aumentativa e alternativa (nomeadamente no que se refere a pessoas com deficiência severa) é um tema sub-teorizado no nosso país, em especial no que diz respeito à formação dos profissionais das diferentes disciplinas que intervêm com este tipo de problemática, mormente nas áreas da educação, psicologia, enfermagem e serviço social, e se constata que, regra geral, a sua preparação nesta matéria é escassa ou mesmo inexistente. Esta situação vai fazer com que, quando os referidos profissionais estando no exercício da sua actividade são confrontados com esta problemática se sintam impotentes para actuarem acabando por, ou se desvincular da situação ou intervir intuitivamente até que o “saber de experiência feito”, e alguma formação ocasional lhes proporcione um quadro de referência.

A constatação desta lacuna, não significa, contudo, que haja total ausência de investigação sobre esta matéria, dado ter-se assistido nos últimos tempos, nomeadamente no nosso país, a trabalhos que abordam a temática da avaliação e implementação de meios alternativos de comunicação.

Esses trabalhos, cuja realização demonstra a preocupação crescente sobre esta matéria, tiveram o mérito de chamar a atenção sobre a comunicação de pessoas (principalmente crianças) com deficiência neuromotora severa, nos múltiplos aspectos que esta problemática abrange.

Não podemos deixar de referir o trabalho, pioneiro em Portugal, de Andrada (1989) sobre a relação existente entre o risco perinatal e o desenvolvimento da linguagem que, embora sem incidir propriamente sobre a temática da comunicação aumentativa, impulsionou, quanto a nós, o seu estudo pois, para além de adaptar para a cultura portuguesa uma escala de avaliação do desenvolvimento da linguagem (Escala de Desenvolvimento da Linguagem de Reynell), forneceu um quadro teórico de referência sobre a compreensão da problemática da comunicação.

Esse quadro, juntamente com o metodologia de avaliação proposta nessa obra, e pela autora exemplificada nos contactos que fomentou com todos os que intervinham com este tipo de população, constituíram uma corrente de investigação na área da comunicação da qual são devedores os últimos estudos sobre a temática da comunicação aumentativa realizados em Portugal por Ferreira et. al. (1995) e por Ponte (1996).

Contudo, apesar do número crescente de trabalhos sobre esta matéria, persistem aspectos por investigar e aprofundar,

principalmente no que se refere à comunicação da população com deficiências múltiplas.

Constatando-se a existência de poucos estudos que se debrucem especificamente sobre a avaliação da comunicação aumentativa em pessoas com deficiência neuromotora severa e com graves problemas de fala, pretende-se, com o presente trabalho, contribuir, por um lado, para diversificar a metodologia utilizada neste domínio em Educação Especial e Reabilitação, e por outro, dar contributo teórico para a compreensão do fenómeno da comunicação aumentativa e alternativa.

Importa realçar que se trata de um estudo de carácter exploratório, cujo propósito principal é criar um instrumento de fácil aplicação que permita avaliar as capacidades pragmáticas da comunicação aumentativa, passíveis de vir a ser potencializadas, em pessoas com a capacidade de expressão gravemente comprometida.

Em termos estruturais o presente trabalho divide-se em duas partes principais.

A primeira, respeitante ao enquadramento teórico, engloba 4 capítulos .

No capítulo 1, dá-se uma perspectiva dos conceitos-chave inseridos na problemática central do tema, a partir da análise de concepções sobre comunicação e linguagem, que embora não inseridos na comunicação aumentativa, contribuem para a elaboração das linhas mestras do quadro teórico de referência.

No capítulo 2, estabelece-se a relação entre esses elementos conceptuais e o desenvolvimento dos aspectos sociais da comunicação (verbal e aumentativa) em indivíduos com problemas motores e de fala.

É de notar que sendo a formação da autora deste trabalho no domínio da Psicologia, o estudo da comunicação a que se propõe neste capítulo não vai para além daquele que a sua formação lhe permite – o estudo da comunicação como um processo de interacção-e, mesmo este, só no aspecto em que *“a comunicação afecta o comportamento ou seja, no seu aspecto pragmático”* Watzlawick et al. (1993;29) .

No capítulo 3 apresenta-se os elementos principais da comunicação aumentativa – código de comunicação, estratégia, técnica e ajuda, uma vez que esta é uma das formas (senão a única) passível de expandir a comunicação de pessoas com problemas graves de fala. É feita também uma breve síntese sobre os principais Sistemas de Comunicação Aumentativa adaptados à língua e cultura portuguesa.

No capítulo 4 começa-se por efectuar um breve historial sobre as várias teorias, metodologias e técnicas que têm vindo a ser empregues na avaliação da comunicação de pessoas sem expressão verbal ou com esta muito limitada e, num segundo momento, precisa-se as bases metodológicas em que assenta a construção dos instrumentos de avaliação nesta área.

A segunda parte referente ao quadro metodológico engloba dois capítulos.

No primeiro, que contempla a linha metodológica seguida, inclui-se a justificação da criação de um instrumento de avaliação para a componente pragmática da comunicação, a formulação dos problemas e objectivos da pesquisa, a definição do quadro de questionamento e a descrição do processo de construção do instrumento de avaliação.

No segundo capítulo, que diz respeito à aplicação deste instrumento a uma amostra dos utentes do CPC de Beja, descreve-se o processo seguido para a selecção da amostra e são apresentados e analisados os resultados obtidos.

Este trabalho conclui-se com um ponto que diz respeito aos comentários finais, onde são mobilizados os aspectos mais importantes da investigação empreendida, no tocante fundamentalmente, à sua componente empírica, apontando-se, ainda, algumas recomendações de ordem prática suscitadas pela realização deste estudo.

Fazem ainda parte deste trabalho, a presente introdução, as referências bibliográficas e os apêndices constituídos pelas diferentes versões da grelha de observação ao longo do seu processo de construção.

I
ENQUADRAMENTO TEÓRICO

I COMUNICAÇÃO

Enquadramento da capítulo

A pesquisa que empreendemos no campo da comunicação, mostrou-nos a importância da componente pragmática da comunicação quando se trata de pessoas com perturbações graves de fala, pois ela refere-se aos elementos essenciais e básicos para a existência de uma mensagem entre dois sujeitos, um, o emissor, e o outro, o receptor. De entre esses elementos é de salientar o código de comunicação constituído por sinais (que podem ir de um gesto até a um símbolo arbitrário que tenha um significado social) os quais estão presentes no ser humano desde o seu nascimento, tornando-se importante valorizá-los quando existe uma perturbação no sistema fonador.

O passo que pretendemos dar neste capítulo orienta-se no sentido da descrição do que entendemos por componente pragmática da comunicação aumentativa. Fá-lo-emos com a ajuda de vários autores, começando por dar conta da diferenciação que a literatura estabelece entre comunicação, linguagem e fala.

1.1. Definição de conceitos

1.1. Definição do conceito de:

.comunicação

.linguagem

. fala

*“... gostaria de poder cantar
mas nem consigo erguer a minha voz
para simplesmente falar”*

G.A.
(um aluno de SAC)

Este pequeno verso que nos transmite, sem sombra de dúvida, uma mensagem e que, portanto, nos comunica algo de forma escrita, refere o canal privilegiado de comunicação -o oral - e a angústia de quem o não consegue utilizar, por ser portador de problemas graves de fala.

Essa angústia, sempre presente nas pessoas com deficiência neuromotora severa, decorre da dificuldade em se fazerem entender e em participarem no mundo que os rodeia.

Na realidade, quando nos referimos à troca de uma mensagem entre duas pessoas, empregamos quase sempre como sinónimos os vocábulos *-Comunicação, Linguagem, Fala-* sem nos lembrarmos da existência de outros códigos que não o verbal e, até, que os respectivos conceitos são distintos, distinção essa patente em vários autores consultados.

Segundo Bellacasa (1988) comunicação é a transmissão de uma mensagem entre indivíduos (qualquer que seja o meio); linguagem, um conjunto de símbolos arbitrários e de regras para os combinar, com o objectivo de representar ideias sobre o mundo que nos rodeia com finalidade comunicativa; e fala, a expressão do sistema de comunicação mediante a articulação da voz.

Por sua vez, para Kiernan (1988), a comunicação é vista como dizendo respeito às formas pelas quais o indivíduo influencia intencionalmente o comportamento dos outros, e a linguagem como um processo pelo qual o indivíduo interioriza e codifica aspectos da sua experiência

Andrada (op. cit.: 78), numa pesquisa realizada sobre esta temática, conclui que a comunicação diz respeito *“à interacção que se estabelece entre as pessoas e na qual o olhar, o gesto, o gosto, o olfacto, o contacto e a relação afectiva têm um papel importante”*.

Em relação à linguagem e à fala, a mesma autora considera que a primeira se refere à capacidade que permite ao indivíduo compreender e usar símbolos, particularmente símbolos verbais, para pensar e comunicar, enquanto a fala é apenas um aspecto da linguagem.

De forma idêntica a Graça Andrada, Reveillère (1990) define comunicação como o mecanismo pelo qual as relações humanas existem e se desenvolvem. Para este autor, esse processo inclui todos os símbolos que possam ser compreendidos assim como os meios de os transmitir no espaço e os manter no tempo. Neste sentido, considera como símbolos, entre outros, as expressões mímicas, as atitudes, os gestos, o tom da voz, as palavras, a escrita.

Outros autores, pertencentes à corrente interaccionista, enfatizam na definição de comunicação, a relação entre o emissor e o receptor. Linder (1990), que se insere nesta corrente, considera a comunicação como o processo que permite a troca de ideias, informações e sentimentos; linguagem como um sistema de símbolos (verbais ou não verbais) que representam conceitos e são governados por regras; fala como a emissão verbal da comunicação.

Também inseridos nesta via interaccionista, Soro e Basil (1993: 30) entendem a comunicação como *“um intercâmbio de informação, que se estabelece entre duas ou mais pessoas”*, e por sua vez Baumgart, (1996: 25) considera que *“el lenguaje utiliza formas simbólicas (p.ej., palabras) y requiere reglas formales para la formación y traducción, mientras que la comunicación utiliza formas no simbólicas (p. ej., gestos, posturas corporales) con convenciones informales mutuamente comprendidas...”*.

Com base em todas estas definições podemos considerar a comunicação como um processo mais amplo do que a linguagem e a fala, embora surjam muitas vezes interligados, dado os três conceitos recobrirem aspectos funcionais. Na realidade, em qualquer destes processos o indivíduo *“age com uma determinada intenção e procura realizar determinada finalidade”* (Aguiar e Silva, 1996: 52). Quando o faz procura auto-afirmar-se perante o mundo externo de forma directa, se utiliza a fala, ou de forma indirecta, através de uma outra via - linguagem simbólica- que, servindo de mediadora, se torna

equivalente ao modo de comunicação que substitui.

É, portanto, através da comunicação - e não só através da fala - que o homem se afirma perante o que se passa ao seu redor. Pode-se, então, considerar a **comunicação como o processo segundo o qual o homem adquire a cultura envolvente, transmite informação e age com uma intenção precisa visando influenciar o comportamento dos outros.**

Referimo-nos, pois, a um processo multidimensional - como defende (Angenot, 1984)-, através do qual se realiza a transmissão interpessoal de ideias, sentimentos e atitudes que possibilitam a dinâmica grupal e a dimensão social. Aliás, já o próprio étimo¹, remete para a ideia de comunicar ser o processo de pôr em comum, partilhar.

Na sequência das investigações desenvolvidas por Martinet (1984) e Saussure (1986), a comunicação, na sua dimensão não verbal, eventualmente traduzível por gestos ou vocalizações rudimentares, deriva de um impulso primordial, de uma herança filogenética, e pode muitas vezes realizar-se através de processos prioritariamente empáticos.

Na génese pessoal, como na génese social-grupal, esta comunicação não verbal precede e modela a comunicação verbal.

¹ Segundo o Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa, de José Pedro Machado (1987), Livros Horizonte.

1.2. Comunicação aumentativa e alternativa:

“Posso não ter perdido a vida quando perdi a fala, mas de certeza que perdi o grande potencial para viver.”

J. P.

(Pessoa sem expressão oral).

O Homem é, como disse Aristóteles, um ser eminentemente social. A comunicação é, como referimos atrás, o suporte fundamental dos intercâmbios sociais. Assim sendo, facilmente se compreende que, quando a capacidade de expressão está, de alguma forma, afectada, tal facto se torna limitativo numa das actividades essenciais da vida humana. A pessoa sente-se profundamente limitada (como refere a frase de J.P.) e mesmo inadaptada.

Nos indivíduos sem expressão verbal, os comportamentos comunicativos² –quaisquer que eles sejam- transformam-se em sinais comunicativos privilegiados porque, são os únicos passíveis de serem produzidos pelo sujeito.

No sentido de atenuar essa limitação, sobretudo quando se trata de indivíduos com deficiência neuromotora grave, é preciso encontrar meios que permitam ampliar ou aumentar as capacidades existentes, o que nos reenvia para o conceito de Comunicação Aumentativa e Alternativa.

Segundo a definição de 1989 da ASHA (American Speech-

² Como refere Ponte (1996), citando Beukelman & Mirenda (1992), num modelo “normal” de comunicação ocorrem sempre comportamentos comunicativos (e. g., forma de olhar, linguagem corporal, expressões faciais, gestos naturais e convencionais).

Language- Hearing- Association) a todo o tipo de comunicação que tente compensar (quer temporária ou permanentemente) a diminuição ou incapacidade dos indivíduos com severas perturbações na comunicação expressiva, dá-se o nome de comunicação aumentativa e alternativa.

Há alguns autores que estabelecem uma distinção conceptual entre os termos alternativo e **aumentativo**, é o caso de Vontetzchner & Martinsen (1992: 24), que designam por **comunicação alternativa**, *qualquer forma de comunicação distinta da fala e empregada por uma pessoa em contextos comunicativos face a face*. Por seu turno, para estes dois autores (op. cit.: 24), **comunicação aumentativa**, significa comunicação de apoio ou de ajuda. A palavra aumentativa subentende o facto de que o ensino das formas alternativas de comunicação tem um duplo objectivo: promover e apoiar a fala e garantir uma forma de comunicação alternativa se a pessoa não aprende a falar.

Esta última acepção de comunicação aumentativa acaba por acomodar em si a de comunicação alternativa, que se subsume, portanto, naquela, o que traduz uma tendência que se tem vindo recentemente a acentuar na literatura sobre esta matéria no sentido de se utilizar somente a primeira expressão (comunicação aumentativa).

Esta tendência encontra-se em autores como Musselwhite (1993: 1) que, com base em Burkhart (1993), privilegiam a utilização da expressão comunicação aumentativa, referindo-se *“to the use of a wide range of light and high tech approaches to facilitate the development of communication skills for people with severe communication impairment”*.

Vão, também, neste sentido as posições de Baumgart et al.

(1990) e Ponte (1996) que usam preferencialmente a expressão comunicação aumentativa numa acepção ampla que inclui a de comunicação alternativa.

Não havendo uma expressão aceite universalmente como certa ou absoluta para recobrir a realidade de que vimos tratando, parece-nos que o alcance e a abrangência que o uso amplo da expressão “comunicação aumentativa” contém, na acepção de Vontetzchner & Martinsen (op. cit), permite uma base fecunda para se examinar a capacidade comunicativa de pessoas com limitações nesta área e ainda entender o *modus operandi* dos sistemas de símbolos a que podem recorrer.

Quer o sistema gestual quer os pictogramas são exemplos de códigos de comunicação utilizados na comunicação aumentativa, apresentando-se como recursos que tornam os seus utilizadores capazes de interagir, de expressar necessidades e sentimentos, de partilhar experiências e saberes, em suma, de desenvolver o seu potencial.

Tal só é possível, dado a polifuncionalidade do comportamento humano que lhe permite recorrer a diferentes estratégias para codificar as suas representações e reproduzir o que observa/vivencia /percebe.

Continuando a referenciar Aguiar e Silva (op. cit.), estas funções podem ser directas, quando o sujeito procura agir sobre a realidade, como quando fala, ou semióticas, quando a realidade é mediada pela sua representação, como é o caso da comunicação aumentativa .

Como Tetzchner & Mirenda (1991) referem, a pessoa ao falar não está a pensar que tem de escolher a palavra, articulá-la e tentar a

saída de voz, pois toda a comunicação oral é automática, directa, sem exigir uma postura face a face. No que se refere ao usuário da comunicação aumentativa, este tem de escolher a palavra numa ajuda técnica, apontá-la e esperar que o outro esteja na sua frente para a descodificar.

Assim, como refere Cordeiro (1994), o problema não se confina apenas ao emissor mas também à disponibilidade do receptor já que no acto de comunicar importa a espontaneidade do discurso, o seu ritmo e o tempo que demora a transmissão.

Aliás, já Basil (1985) e Soro (1993) dão conta das características de comunicação atípica existente sempre com os usuários da Comunicação Aumentativa, apontando Soro para o papel que os meios de comunicação social (imprensa, televisão) poderiam ter, como “normalizadores” na interacção daqueles a quem a fala não pode constituir-se como veículo da linguagem.

Talvez neste momento a sociedade, embora de uma forma pouco organizada, comece a despertar para esta hipótese, pois surge por vezes, na comunicação social a linguagem gestual simultânea à expressão oral, e cada vez mais, imagens pictográficas a assinalar lugares públicos, objectos ou artigos de utilidade geral .

1.3. A componente pragmática da comunicação

Pelas definições anteriormente expostas, deduzimos que o acto de comunicar subentende sempre a existência de:

- algo para comunicar,
- alguém com quem comunicar,

- uma forma de o fazer,
- um objectivo.

Pode-se, ainda, juntar a estes elementos, a compreensão, por parte do sujeito, de que a comunicação pode influenciar os outros.

Na realidade, a compreensão do discurso está relacionada com o significado que o outro -o receptor- lhe imputa.

Como assinala Bruner (1980), o significado é um fenómeno mediado culturalmente, que não depende só de um signo e do seu referente, mas também de uma interpretação. Esta função, realizada pelo receptor, estabelece a relação entre os “signos/código” constituintes da mensagem, o contexto em que esta foi emitida, e o “conteúdo/objecto” a que se refere.

Não nos podemos esquecer de que a **mensagem** a que nos referimos é constituída por um conjunto de símbolos partilhados pelo emissor e pelo receptor. Esse conjunto engloba expressões mímicas, atitudes, gestos, palavras, imagens, desde que reconhecidas por ambas as partes.

Esta concepção de símbolo vai ao encontro do defendido por Reveillère (op.cit.), que designa por símbolo tudo o que possa ser compreendido, transmitido e mantido no tempo e no espaço.

Por sua vez Pierce (1960), considera o símbolo dependente de um sistema de signos -representantes de algo (o seu objecto) ou de alguma capacidade, para alguém - , em que a relação destes com os seus referentes é arbitrária e está sujeita unicamente ao lugar que ocupam no sistema.

No mesmo sentido, Bruner (1991:77) opina que os símbolos *“dependen de la existencia de un lenguaje que contiene um sistema de*

signos ordenado e governado por reglas".

Atendendo às definições referidas, podemos constatar que os autores supracitados, não classificam só como -signos- as mensagens verbais, pois todo o comportamento do homem é possível de ser interpretado, sendo, portanto, equivalente a uma mensagem ou seja, a um "comportamento sígnico", que pode ser traduzido como sendo um comportamento que produz signos com significado para outros.

Esta observação vai ao encontro do axioma metacomunicacional da pragmática da comunicação: "*não se pode não comunicar*" como afirma Watzlawick et al. (1993:41)

Conforme este axioma, encontra-se, então, na pragmática da comunicação a relação dos sinais comportamentais com os "interpretantes" (o efeito ou a resposta que o sinal suscita) e, portanto, com os intérpretes (o agente receptor do processo de comunicação).

Esta conclusão vai ao encontro de uma das distinções encontradas por Ducrot (1982) e Todorov (1982), na língua³, ou seja, vai ao encontro da dimensão pragmática. Para estes autores, a pragmática descreve o uso que os interlocutores, tendo em vista agir uns sobre os outros, podem fazer das frases ou fórmulas correctas construídas a partir das regras que combinam os símbolos elementares.

Também Bruner (1991:82), nos seus estudos sobre a construção do significado, concebe como sendo duas as funções da comunicação:

-1- as "pragmáticas" ou sejam as que "*implican típicamente hazer que los otros actúen en nuestro nombre*";

-2- e as "matéticas" que dizem respeito "*con dejar claros*

³ Segundo a concepção de Saussure (1986:204), língua é um código em que as "imagens auditivas" correspondem a "conceitos ou signos" tornando-se portanto a língua, "*num tesouro onde estariam armazenados esses signos*".

nuestros pensamientos acerca del mundo”.

Por sua vez Aguiar e Silva (1996), considera a dimensão pragmática como uma das componentes da comunicação, e define-a como a relação existente entre os sinais comunicativos (enquanto representantes de objectos existentes) e os intérpretes que decifram esses sinais. Desta forma, um sinal só se pode tornar signo quando descodificado por mais de uma pessoa, ou seja, quando ganha significado social.

Outros autores, nomeadamente, Baumgart (op. cit.), que, baseando-se em Wetherby e Prizant (1989) e na pragmática da linguagem, ao referirem-se às componentes da linguagem, consideram a pragmática como a intenção ou a consciência que o sujeito tem ao emitir um sinal objectivo capaz de ser descodificado de um modo específico por outra pessoa.

Reflectindo sobre as considerações supracitadas somos levados a concluir com Bates (1976) que a componente pragmática tem um carácter eminentemente social. O mesmo autor integra também nesta dimensão a demonstração da intencionalidade e o significado da expressão por, segundo ele, estarem interligados e deverem, por isso, ser considerados em conjunto.

Pelo acima exposto podemos, então, considerar como componente pragmática da comunicação, o processo que vai desde o despertar (intencionalmente ou não) a atenção de um outro indivíduo, emitir um conjunto de sinais (mensagem) sobre desejos ou necessidades, passível de ser decifrada pelo receptor de forma a

dar-lhe continuidade.

Continuando a referenciar Aguiar e Silva (op. cit.), autor que na sua obra acolhe e integra os contributos dos lógicos neopositivistas, torna-se premente assinalar que a *dimensão pragmática* (enquanto processo aglutinador de uma sequência de sinais, ordenados segundo as regras de determinado código) inclui uma instância de produção de sinais - a que tradicionalmente se designa por emissor-, e outra de recepção -o(s) receptore(s).

Perfilhemos, no presente trabalho, esta conceptualização de componente pragmática, visto englobar os principais elementos constantes do processo de comunicação.

1.3.1. Dimensões da componente pragmática

Tendo em conta o que mencionámos sobre comunicação aumentativa, afigura-se-nos correcto afirmar que esta se insere na componente pragmática da comunicação uma vez que recorre a diferentes sinais comunicativos, combinando-os de forma a poderem ser interpretados por outros.

Neste sentido parece-nos pertinente concluir que a estrutura da Comunicação Aumentativa projecta, em escala menor, a estrutura formal sobre a qual assenta qualquer sistema de comunicação.

Partindo do modelo de comunicação proposto pela escola estruturalista, no qual se baseia a figura A, tentámos efectuar uma abordagem que permitisse, num primeiro momento, dar visibilidade ao

acto comunicativo como bloco complexo e multidimensional para, num segundo momento procurar delimitar as várias dimensões que, ao interligarem-se facultem a inteligibilidade da informação veiculada .

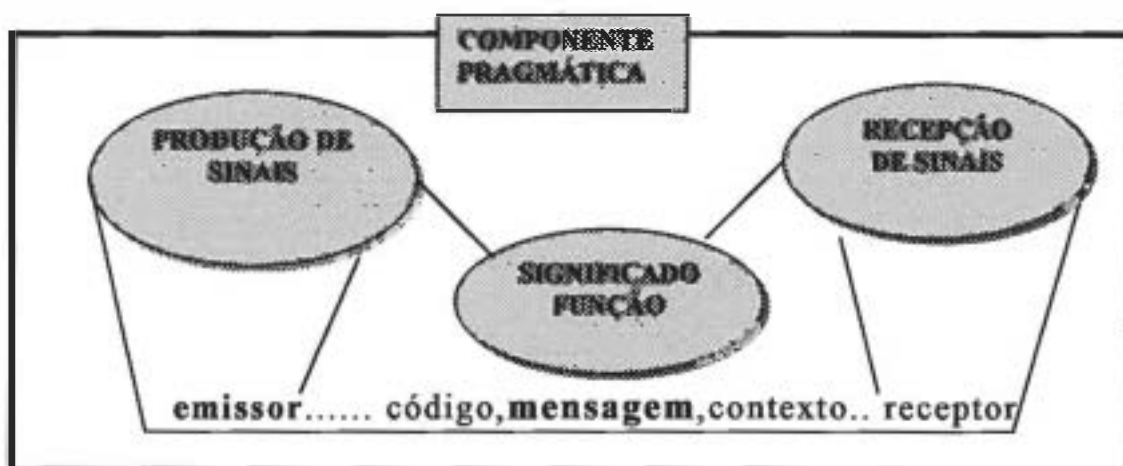


Figura A

Decompondo o modelo nos seus elementos básicos, afigura-se-nos possível fazer corresponder à instância produtora de sinais (emissor), uma categoria que designaremos como “modo de comunicação” e que corresponde, genericamente, à modalidade ou ao meio a que o sujeito recorre para transmitir a informação, tal como referem Reveillère (1990), Baumgart (op. cit.), Basil (op. cit.), Soro (op. cit.), Tetzchner e Mirenda (op. cit.).

Inerente à entidade emissora surge uma outra categoria, respeitante ao grau de consciência que o sujeito tem relativamente à forma como os seus comportamentos comunicativos afectam os comportamentos dos outros. Daí a designação de “nível de intenção”. Esta terminologia filia-se no postulado de Wetherby e Prizant (op. cit.), e Bruner (op. cit.) atrás referenciados.

Considerando que a motivação é subjacente a todo e qualquer acto de comunicação, e seguindo de perto as considerações de Bruner (1991) e Baumgart (op. cit.) esta deriva, em larga medida, da finalidade pretendida pelo sujeito quando emite a mensagem, uma outra, dimensão e constitui necessariamente nesta abordagem - o objectivo da mensagem -.

Privilegiando ainda a pluralidade de desempenho associado à instância emissora, congregamos numa última dimensão - competência⁴ do sujeito no acto comunicativo- factores como: a capacidade de emissor em iniciar a comunicação, a habilidade em interessar o parceiro na informação a partilhar, e a aptidão⁵ para respeitar os turnos de comunicação.

A componente pragmática da comunicação torna-se, assim, basilar no nosso estudo porque define e estabelece o seu âmbito. Define, no sentido em que, se pretendemos debruçar-nos sobre a comunicação de pessoas com deficiência neuromotora severa e com fala muito reduzida, a comunicação dessas pessoas tem uma dimensão eminentemente social ou seja, pragmática, pelo que, se torna essencial que sejam enunciadas as categorias dessa comunicação.

⁴ Apesar de se poder considerar o termo competência empregue neste contexto muito próximo do termo performance (performance equivalente à manifestação de um sistema de competências “numa série de actos concretos, sempre diferentes) desenvolvida por Chomsky, adoptamos o termo no sentido clássico (aptidão, capacidade para apreciar e resolver qualquer assunto), por se considerar estar mais próxima da abordagem sobre comunicação que se defende ao longo deste estudo.

⁵ Entende-se -aptidão- como a “capacidade para apreciar e resolver qualquer assunto” por se considerar estar mais próxima da abordagem sobre comunicação que se defende ao longo deste estudo.

Estabelece, porque delimita o campo dessas categorias como a figura B pretende demonstrar.

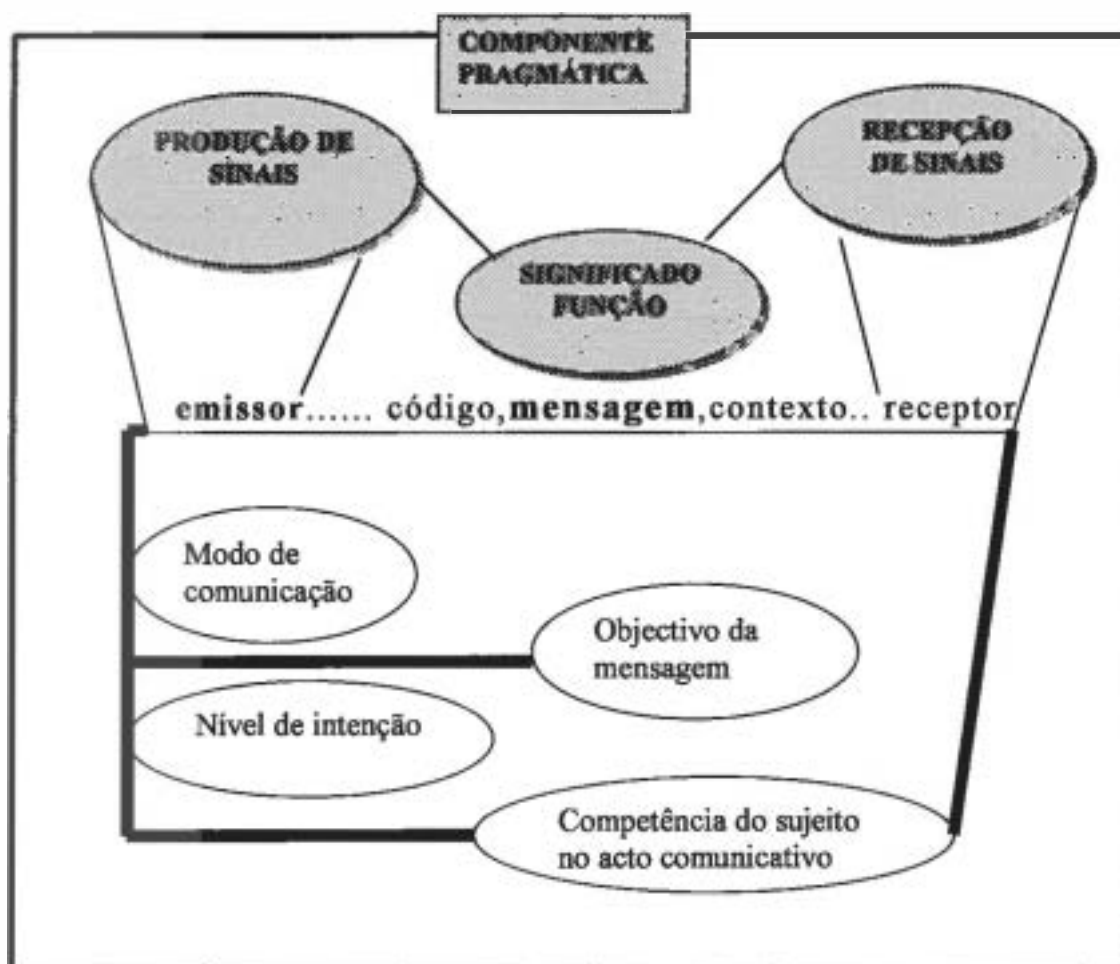


Figura B

II RELAÇÃO DAS DIFERENTES CATEGORIAS COM O DESENVOLVIMENTO DA COMUNICAÇÃO

Enquadramento do capítulo

No ponto que se segue, começa-se por demonstrar a influência das experiências interactivas do indivíduo no seu comportamento comunicativo, para analisar o contributo de cada categoria no desenvolvimento da componente pragmática da comunicação.

Embora as categorias se interliguem, tornando-se difícil mencionar qual a mais importante para o desenvolvimento da comunicação, pretendemos recorrer a vários autores que têm investigado o contributo de cada uma no desenvolvimento da comunicação e na aquisição da linguagem, seja qual for os símbolos que a constituam .

2.1. A importância da competência do sujeito no acto comunicativo

"The closest as to how people treat non speech people is how they treat pet dogs... think about that for a minute. How much difference is there? People take good care of pet dogs. They give them love, food warm homes, attention when they are not busy. And people don't expect much out of their pet dogs. Just affection and obedience. This is the sad part. People just don't expect much from non speech people."

Rick Creech, citado por Musselwhite & St. Louis, K. (1988).

A comunicação surge na espécie humana praticamente após o nascimento. Vários estudos mostram que o bebé com poucas horas de vida é capaz de movimentos rítmicos sincronizados com a melodia da voz da mãe. Este facto evidencia a adaptação que existe desde muito cedo entre a criança e o seu meio, e vai ao encontro da teoria “interaccionista” que concebe a criança como um ser altamente competente e pré-adaptado à interacção social (Schaeffer, 1977; Gomes Pedro, 1985). Na mesma linha situam-se estudos sobre comunicação precoce, entre eles os de (Leitão, 1994:27) que evidenciam a capacidade da criança para ser *“selectivamente atenta e particularmente responsiva aos estímulos proporcionados pelo envolvimento social”*.

Na realidade, a criança dispõe de um conjunto de comportamentos, que Bowlby (1969) designou de modos de chamada - choro, olhar, agarrar, sorriso, e vocalizações-, os quais funcionam como mensagens de apelo e afecto para com a mãe ou o seu substituto. Na interacção mãe-filho, que se estabelece, está presente a primeira característica da mensagem -compreensão- pois, a díade regula mutuamente os seus comportamentos, de forma a obter respostas contingentes.

O processo interactivo começa por ser dominado pela mãe que, interpretando os comportamentos simples da criança (por vezes com significados inexactos) e utilizando técnicas que Bruner, citado por Leitão (op. cit.), sintetizou na expressão scaffolding¹, consegue

¹ Expressão esta que na acepção bruniana significa: organização temporal dos turnos de comunicação, pausas, iniciativas e técnicas de controlo, moldagem, ajudas físicas, sinalizações para a criança assumir os seus turnos.

estabelecer autênticos códigos de conduta. A participação da criança nessas interacções torna-se progressivamente maior, acabando por assumir os papéis que antes pertenciam à mãe. Assim, mãe e criança partilham códigos de conduta muito antes de partilharem um código linguístico (Brazelton, et. al., 1974; Halliday, 1975; Mahoney, 1975; Kaye, 1977; Schaffer, 1977; Trevarthen, 1977).

Em estudos sobre sistemas de comunicação aumentativa, realizados com crianças portadoras de dificuldades a nível verbal decorrentes de patologias diferenciadas, com idades até aos 15 anos, Linder (1990) e Baumgart et. al.(1996), encontraram códigos de conduta interaccional idênticos. Estes autores consideraram nesta categoria, a qual classificaram como - compreensão do discurso do outro - comportamentos distintos uns dos outros: *resposta a questões simples e complexas; início de uma conversa; utilização de alternância ou turnos, na comunicação; dá respostas e põe questões de forma a manter o tema da conversa; voluntariamente muda de tema; põe questões; clarifica a mensagem.*

Podemos então concluir que a competência do sujeito no acto comunicativo diz respeito não só à sua capacidade em iniciar a comunicação, mas, também, à sua habilidade em interessar o parceiro no tema escolhido, e à aptidão em saber ouvi-lo e manter o diálogo.

Esta reflexão conduz-nos directamente à forma como o sujeito desenvolve a noção de conceito e de representação simbólica pois, como já foi referido anteriormente, nomeadamente aquando da

definição de comunicação, o acto comunicativo recorre a um conjunto de símbolos constituídos por sistemas de signos que se combinam em códigos governados por regras apre(e)ndidas nos contactos sociais.

2.2. A importância da construção do significado e da aprendizagem de um código de comunicação para a obtenção do objectivo da mensagem.

Segundo Luria (1987), a utilização de um sistema de símbolos abrangendo os conceitos representativos de objectos, acções e nomes do quotidiano, contribui para que, à medida que o indivíduo se apropria das regras organizadas dos símbolos, a comunicação se torne mais elaborada, permitindo uma forma de pensamento analítico, que facilita e antecipa o acesso às operações mais abstractas.

Como o símbolo é construído por um conjunto de signos, impõe-se a sua explicitação (de signo) visto este ser o fulcro da construção do significado.

Pela análise da literatura consultada e, principalmente, apoiando-nos em Bruner (1991), podemos considerar que o signo é uma imagem mental (representação) de algo (objecto ou ideia) que substitui (o seu representante).

Os símbolos dependem da existência de uma linguagem que contém um sistema de signos ordenado ou governado por regras - código-. Assim, podemos considerar que o significado deriva não só

de um signo e do seu referente, mas também da interpretação, considerando-se esta *“una representación mediadora del mundo en función de la cual se establece la relación entre signo e referente”* (Bruner, 1991:77).

Os códigos que constituem uma linguagem são construídos no decurso de contactos interactivos que, segundo Leitão (op. cit.), se vão sucessivamente complexificando dando origem a novas formas de comunicação referencial e possibilitam à criança o acesso ao mundo dos signos e dos símbolos.

Se nos basearmos em Bruner (1980), a aprendizagem dos signos começa logo que a criança for capaz de seguir o olhar da mãe e, deste modo, dar atenção a um objecto ou acontecimento que esta nomeie. Esta partilha de atenção aliada à nomeação leva-a a gradualmente relacionar as verbalizações a que a mãe dá mais ênfase com o objecto ou acontecimento referenciado. Por outro lado, a mãe na sua interacção com o filho fomenta rotinas em que adequa o conteúdo das suas intervenções às iniciativas da criança e esta faz corresponder as suas solicitações às pistas e sinais sociais da mãe, desenvolvendo, assim, aquilo a que Bruner (1977) designou por “construtos”, ou seja, adulto e criança constroem activamente experiências interactivas contingentes.

Nestes “construtos” o objectivo da mãe parece ser duplo:

- Em primeiro lugar (de carácter linguístico) tenta que a criança interaja com vocalizações relacionadas com algo que ambas observam e que estas verbalizações se tornem estandardizadas e reconhecidas;

- Em segundo lugar (de carácter cultural) tenta mostrar à criança que há uma forma para chamar os objectos ou situações.

Deste modo, a criança inicia a compreensão da linguagem em situações em que se entrelaçam factores não verbais (contexto em que se encontra, pessoa que pronuncia a palavra, timbre da voz, e gestos que a acompanham) e verbais.

Luria (1987) designa estes factores por “factores simpráxicos”.

Estes, primeiramente englobados num contexto bem definido e por isso considerados situacionais, vão-se progressivamente emancipando da situação simpráxica (situação em que acontece a acção). De início, a criança deixa de os relacionar com a posição em que o “construto” ocorreu, depois liberta-se da influência de quem pronuncia a palavra (embora continue a privilegiar o gesto que a acompanha) e, por fim, só em meados ou no fim do segundo ano de vida a palavra adquire uma referência objectal independente.

Voltando a referenciar-nos a Bruner (op.cit.), podemos considerar que a interacção social parece ser auto-impulsionada e auto-recompensada e que a criança vem apetrechada desde o seu nascimento com algo semelhante ao que Chomsky, citado por Bruner (1991), chamou Mecanismo de Aquisição da Linguagem, (LAD) o qual leva à emergência da linguagem ou seja, à aquisição de um sistema de símbolos combinados entre si por regras convencionais. Este mecanismo só funciona com a ajuda do adulto que proporciona à criança um Sistema de Apoio da Aquisição da Linguagem (LASS). A interacção entre o LAD e o LASS possibilita a aquisição do código de comunicação, assim como é responsável pela ordem e o ritmo com que

habitualmente se produz.

2.2.1. O desenvolvimento da competência comunicativa e da construção do significado em crianças com alterações motoras graves

Conforme foi descrito anteriormente, a aquisição precoce da linguagem depende do contexto de formação e interpretação de mensagens, com vista a levar os interlocutores a produzirem de forma clara as suas intenções comunicativas. Somos, portanto, levados a pensar que a criança compreende as palavras pela nomeação, através de um contexto partilhado com a mãe, mas que começa a utilizá-las principalmente para exprimir desejos ou pedidos.

Quando o bebé é portador de alterações motoras graves, o processo interactivo torna-se pouco fluído, com poucas respostas cativantes por parte da criança e com sentimentos de incapacidade por parte da mãe.

Esta reflexão vai ao encontro de testemunhos de Basil (1992); Light et. al. (1994), que mostram que, na criança com alterações motoras graves, a interacção social precoce, e a própria diáde atrás referida, ficam comprometidas. A primeira dificuldade apontada por Von Tetzchner e Martinsen (1992), diz respeito ao potencial comunicativo estar afectado, pois há uma ausência dos comportamentos captativos como sorrisos, vocalizações, movimentos dirigidos, que atraem a atenção dos pais e reforçam a interacção. Por

outro lado, os sinais emitidos pela criança podem ser pouco claros e inconsistentes, o que dificulta a interpretação ou previsão do comportamento da criança por parte dos progenitores, e pode desencadear expectativas negativas sobre as competências dos mesmos. Frequentemente, sentem-se frustrados e incompetentes perante o seu filho, visto não conseguirem desenvolver sentimentos de competência a partir dos resultados das suas intervenções, dado que estas nem sempre põem termo a comportamentos não desejáveis da criança (choro) ou desencadeiam comportamentos desejáveis (sorriso e gracejos).

Segundo Seligman (1975), citado por Basil (op. cit.), a incontrollabilidade repetida interfere na iniciação das respostas e pode perdurar mesmo quando a situação se modifica, originando um “déficit” motivacional de parte a parte.

Como mecanismo de defesa perante a angústia produzida por este facto, os pais e familiares reagem muitas vezes com superprotecção e dádiva de recompensas gratuitas, numa tentativa de satisfazer todas as necessidades da criança sem esperar que esta produza uma resposta específica. Tal facto contribui para que a criança não adquira a autopercepção da eficácia que, como refere Bandura (1982), influencia os padrões do pensamento, as acções e a emotividade.

Basil (op. cit.) justifica esta interferência a nível de padrões de pensamento, dado o facto de os pais ao preferirem adivinhar o que satisfaz a criança em vez de lhe fazerem perguntas e esperar as suas contestações, transformarem os possíveis diálogos com os filhos em monólogos sobre temas de suposto interesse para a criança. Isso gera

um ciclo vicioso que bloqueia a possibilidade de um verdadeiro intercâmbio comunicativo assim como a probabilidade de a criança adquirir capacidades suficientes para formular desejos, fazer opções, explicar temas e formular perguntas.

Como Basil (op. cit.) refere, o homem aprende quer respostas contingentes quer as relações de não contingência em que as expectativas perante uma resposta não a relacionam com nenhum acto antecedente. Tal facto, define precisamente a “indiferença aprendida” que vai originar um conjunto de consequências motivacionais, cognitivas e emocionais.

A nível cognitivo, a indiferença aprendida e a ausência da autopercepção da eficácia, são responsáveis pelo bloqueio no que respeita às estratégias cognitivas de resolução de problemas.

Contudo, se os pais da criança com problemática motora adaptarem a sua comunicação de forma a serem compreendidos por ela e interpretarem o seu comportamento, criando também construtos comunicativos, a “captação do contexto” pode ser em tudo semelhante ao da criança dita normal. Senão vejamos:

- A contextualização da comunicação começa com “construtos” manejáveis e restritos, em que os mais significativos fazem parte das interacções habituais: alimentação, higiene, jogos. Quando a criança os domina são então transferidos para uma gama de alternativas, passíveis de modificações posteriores.

A primeira regra para a construção de um contexto comunicativo é, de acordo com Bruner (1991), que este seja “comum”, compartilhado, portanto, pelos dois interlocutores. A segunda é que,

embora quem vá emitir a informação detenha o saber, tem de ajudar o interlocutor a compreender o que tem em mente. Os objectivos dos participantes não têm de ser os mesmos, o que é necessário é que sejam satisfeitas as condições de contingência da resposta comum. Na prática o adulto pode fingir não compreender obrigando a criança a uma clarificação.

Estas regras, as mesmas utilizadas para as crianças ditas normais na primeira fase da função designativa da palavra, são sempre possíveis desde que o potencial da criança seja respeitado.

2.2.2. A aprendizagem de um código de comunicação aumentativa

Enquanto se pode considerar que as condições de contingência de resposta a estabelecer para as crianças normais compreenderem a expressão verbal são idênticas às das crianças com problemas de fala, o mesmo já não pode ser dito em relação à aprendizagem da expressão, pois a criança precisa de modelos, que não os verbais, para poder comunicar. Torna-se, então, fundamental que os pais desde os primórdios dos intercâmbios comunicativos, emparelhem um sistema de comunicação aumentativo à linguagem verbal quando interagem com a criança para que esta estabeleça relações de contingência entre os objectos, a palavra e o símbolo designado.

Naturalmente não se vai adoptar um sistema de comunicação de signos pictográficos ou idiográficos, quando a criança não apresenta capacidade para estabelecer referências. Le Prevost (1990) sugere que a família nuclear, principalmente a mãe, introduza desde o nascimento

do bebé gestos a acompanhar as expressões verbais, nas rotinas diárias, porque, quanto mais precocemente a família utilizar essa forma de linguagem, mais prática e facilidade terá depois em comunicar.

Recentemente, vários estudos inseridos na “Perspectiva Ecológica no Desenvolvimento de um Programa de Comunicação Aumentativa”, entre eles os de Von Tetzchner e Martinsen (op. cit.), evidenciam a importância do acompanhamento da frase por um gesto que ajude melhor a compreender o acontecimento, os chamados “signos de sinal” (Largo e Elias, 1997) ou mesmo pelos gestos idiossincráticos, se inventados pelos pais mas que o meio consegue interpretar, nesta etapa da compreensão do significado. Esta teoria que se baseia no desenvolvimento normal da linguagem e na interacção natural da criança com o meio, aponta também para o facto das primeiras palavras surgirem sempre ou quase sempre acompanhadas pelo gesto de apontar tornando-se natural a conjugação dos dois métodos por parte dos pais.

Como refere Bruner (op. cit.) a linguagem (qualquer que ela seja) é sobretudo, uma forma sistemática de comunicar com os outros, de influenciar a sua conduta, de construir realidades.

Assim sendo, o apontar deve surgir dentro de um contexto compreendido pelo adulto e pela criança de forma a que esta não fique muito tempo só a indicar que deseja e passe a querer indicar o que deseja ou seja, passe da função apelativa para a função designativa.

Consonante com a perspectiva ecológica ou interaccionista, a criança para percorrer o caminho que vai da forma convencional de assinalar o pedido até à incorporação da referência do mesmo, de modo a ultrapassar a sinalização de um pedido elementar e conseguir fazer

pedidos facilmente, precisa que o(s) adulto(s), que com ela interaja(m), adquira(m) um estilo interactivo apropriado e apresente(m) comportamentos de:

- Disponibilidade para escutar e olhar para a criança;
- Vigília - Espera - Reacção;
- Desenvolvimento de cadeias de alternância (construir-interromper);
- Actuação contingente com o comportamento da criança;
- Estabelecimento da atenção conjunta;
- Compartilha do tema de interesse;
- Seguimento da iniciativa da criança;
- Formação de turnos de “conversação”;
- Criação da espera estruturada (dar tempo à criança para responder e/ou pistas para facilitar a resposta);
- Aproveitamento de situações acidentais para explorar temas (Largo e Elias, op. cit.).

Desta forma é possível que os familiares, construam o contexto operativo que justifique a utilização de um código de comunicação aumentativa, por parte da criança. Não nos podemos esquecer que, para aprender uma linguagem, a pessoa tem de ser um dos actores da interacção pois *“el lenguaje sólo puede llegar a dominarse participando en él como instrumento de comunicación.”* (Bruner op.cit.:80).

Em suma: qualquer código de comunicação, tem como suporte conceitos que a pessoa adquire pela acção com o mundo que a rodeia.

Cabe àqueles que com ela interagem expandir o sistema de comunicação a novos contextos e ensiná-la a regularizar o seu uso de forma a poder emitir uma mensagem com uma finalidade específica.

Assim, baseando-nos em tudo o que acabámos de referir, podemos considerar como objectivo de uma mensagem a finalidade pretendida pelo sujeito quando a emite. Segundo os autores citados, nomeadamente Linder (op.cit.), Baugmart et. al. (op. cit.), Koppenhaver & Erickson (1997), essa finalidade pode enquadrar-se numa das seguintes pretensões: procurar atenção; pedir o objecto; pedir a execução de uma acção; pedir uma informação; protestar; comentar.

Tudo o que se referiu, pressupõe a adequação das interacções sociais ao modo -ou meio- de comunicação mais utilizado (olhar, mímica, gesto, vocalização, fala, símbolo ou escrita) e ao grau de compreensão da linguagem que o sujeito possui. Desta forma, os sistemas de comunicação aumentativa e as técnicas para os utilizar, estão directamente relacionadas com duas das dimensões da componente pragmática: o modo de comunicação e o nível de intenção.

2.3. Modo de comunicação e nível de intenção

Como temos vindo a salientar, a perspectiva ecológica defende a comunicação total no desenvolvimento de um programa de comunicação como mais fácil para a pessoa com perturbações verbais e mais motivante para o interlocutor, porque o indivíduo vai recorrer a

todo o seu potencial (funcional e cultural) para se conseguir exprimir.

Nesta ordem de ideias Vontetzchner e Martinsen (op. cit.), defendem que o importante é a pessoa utilizar o signo (quer manual, quer gráfico) para exprimir algo a alguém.

Beukelman e Mirenda (1992), advogam a hipótese de que muitos dos sinais considerados comunicativos (e.g.: agarrar objectos ou pessoas, olhar para o interlocutor e sorrir, chorar, expressões faciais, movimentos das extremidades) são idênticos aos encontrados nos primórdios da comunicação. Estes autores relacionam a capacidade da pessoa para utilizar diferentes modos de comunicação a fim de melhor se fazer entender, com o nível de intencionalidade e de compreensão da mensagem.

Na mesma linha de referência Baumgart et al. (op. cit.), em estudos sobre pessoas com multideficiência, chegaram também à conclusão que estas emitiam sempre sinais relacionados com as suas necessidades ou desejos mesmo que possuíssem um grau muito limitado da compreensão verbal. Estes sinais, equivalentes ao estágio prelocutório², quando interpretados por quem convivia muito com o sujeito, mostravam ser passíveis de serem reforçados até se conseguir a receptividade do indivíduo na interacção, passando a pessoa a compreender que podia ser ou era um participante activo e aceite nos intercâmbios comunicativos.

Os estudos de Baumgart et al. (op. cit.) sobre sistemas de

² Volterra et. al. (1977), com base em estudos sobre o desenvolvimento da intencionalidade infantil identificam três estádios : - o prelocutório, quando a criança manifesta falta de intencionalidade sendo os seus comportamentos interpretados por um mediatizador (pais, amigo, professor); o ilocutório, quando a criança utiliza gestos ou vocalizações convencionais para exprimir intenções; e o locutório, a partir do momento em que utiliza palavras para mostrar uma intenção.

comunicação com objectos, mostram que é possível ultrapassar esta comunicação dependente se se estabelecer uma coerência nas respostas aos sinais emitidos pela pessoa com problemas, nos diferentes contextos em que esta actua e com os diversos intérpretes com que interage. Conseguida a sincronia na interpretação das mensagens, as respostas aos sinais do sujeito tornam-se coerentes e sistemáticas, permitindo que este adquira consciência da intencionalidade da comunicação.

Aliás, todos os autores que se debruçam sobre a problemática da comunicação aumentativa, são unânimes em afirmarem que o uso de símbolos possibilita a ampliação do repertório vocabular, a aquisição de conceitos e a interacção com o meio envolvente. O importante, é seleccionar o sistema de comunicação aumentativa que melhor se ajusta às capacidades (funcionais e cognitivas) do sujeito.

Nos casos em que o sujeito já utiliza gestos ou vocalizações convencionais para exprimir intenções, o nível de comunicação pode estar relacionado com o grau de compreensão verbal ou com dificuldades funcionais do sujeito. Este pode ter um bom nível de compreensão, mas, como referem Tetzchener e Martinsen (op. cit.), por alterações motoras não se conseguir exprimir. Assim, necessita de um meio de expressão compatível com as suas possibilidades motoras, o qual pode reverter, segundo Largo e Elias (op. cit.), duas formas:

- comunicação com ajuda, em que o sujeito comunica através de um sistema de símbolos situados num suporte ou ajuda técnica para a comunicação (quadro de comunicação, tabuleiro de apoio à comunicação, computador), os quais são primeiramente seleccionados

e depois apontados pelo sujeito;

- comunicação sem ajuda ou independente, quando os símbolos são produzidos pelo próprio sujeito o que acontece por exemplo no sistema gestual.

Se o indivíduo se situar neste nível – nível 1-, principalmente por ter uma compreensão limitada da linguagem, o modo de comunicação pode restringir-se a expressões elementares, sendo necessário da parte do interlocutor enfatizar a sua expressão (usando simultaneamente símbolos verbais e manuais) a fim de facilitar a interpretação da mensagem.

Quando o sujeito utiliza algumas palavras, e baseando-nos nos mesmos autores, pode-se estabelecer a mesma diferenciação quer em relação à compreensão da linguagem, quer à funcionalidade motora. Se o indivíduo tiver boa compreensão verbal e problemas de fala sem alterações motoras, pode recorrer à comunicação sem ajuda para melhor se fazer entender; pode até conseguir uma linguagem aumentativa para mais facilmente interactuar com o meio, ou ainda, por estar mais motivado para os intercâmbios comunicativos, aumentar o número de palavras utilizadas.

Se, pelo contrário, a compreensão da linguagem for reduzida, o recurso à comunicação aumentativa irá melhorar quer a compreensão da expressão verbal quer a expressão do sujeito, pois há um maior conhecimento de conceitos através da aprendizagem de novos símbolos -verbais, gestuais ou pictográficos- e um aumento da frequência das interacções sociais positivas.

Por tudo o que já foi referido sobre esta matéria, podemos considerar que o tipo e o grau de funcionalidade da pessoa com

problemática motora vai interferir na sua forma de comunicação (concebida esta como um sistema global) no qual se pode utilizar técnicas diferentes para se conseguir a troca de ideias entre dois ou mais indivíduos.

Em sùmula, podemos considerar o modo de comunicação como correspondendo à modalidade ou ao meio a que o sujeito recorre para transmitir a informação ao outro, abrangendo sinais e/ou comportamentos comunicativos tais como: olhar; gestos (mesmo que sejam mudanças subtis do tónus muscular); vocalizações; palavras; e símbolos.

Linder (op. cit.), VonTetzchner & Martinsen (op. cit.), assim como Baugmart et. al. (op. cit.), atendendo a que, em pessoas com deficiências severas os sinais expontâneos se caracterizam por um baixo nível de organização, diferenciam três tipos de comportamentos na categoria –gestos–: (1) os gestos convencionais (e.g.: para exprimir adeus, espera, não, anda cá); (2) mímica dizendo respeito a expressões faciais; (3) movimentos físicos, que abrange os movimentos do corpo, mesmo que sejam alterações de tónus desde que surjam sempre na mesma situação.

Podemos, por outro lado, considerar - nível de comunicação- o grau de consciência que a pessoa tem da forma como os seus comportamentos vão afectar os comportamentos dos outros numa interacção social. Com base nos autores citados anteriormente, em particular, nos estudos de Bruner sobre a construção do significado e nos de Vontetchner et Martinsen sobre o desenvolvimento da comunicação aumentativa numa perspectiva interaccionista, podemos delimitar três níveis de intenção: -0, quando, em experiências

interactivas contingentes, se estabelecem “construtos comunicativos”; -1, quando o sujeito utiliza sinais comunicativos convencionais com determinadas intenções, recorrendo a todo o seu potencial comunicativo para se fazer entender; e, por fim, um nível superior (nível 2) em que o sujeito consegue empregar palavras ou outros símbolos numa mensagem com um objectivo claro.

Para que a comunicação se torne cada vez mais interactiva, será necessário a adopção de técnicas, de estratégias e ajudas a aplicar no sistema de comunicação aumentativa a ensinar, as quais dependerão não só das competências do sujeito, mas também dos recursos do meio.

Como um dos objectivos do estudo a que nos propomos é conhecer as potencialidades comunicativas do indivíduo para, a partir delas, expandir a linguagem compreensiva, assim como facilitar a forma de expressão das pessoas sem recurso à fala, é natural o encaminhamento do sujeito avaliado para um dos Sistemas Aumentativo de Comunicação de que se fará, a seguir, uma abordagem, o mais detalhada possível.

III SISTEMAS AUMENTATIVOS DE COMUNICAÇÃO

Enquadramento do capítulo

Como temos vindo a defender ao longo do presente trabalho uma das formas passíveis de expandir a expressão de pessoas com problemas graves de fala é o recurso à comunicação aumentativa.

No presente capítulo pretendemos desenvolver duas direcções de trabalho. Em primeiro lugar serão apresentados de forma breve e sucinta os elementos principais deste tipo de comunicação: código de comunicação, estratégia, técnica e ajuda. Em segundo lugar, e que será o núcleo do capítulo, será feita uma descrição dos sistemas aumentativos de comunicação a que a pessoa pode recorrer.

3.Sistemas aumentativos de comunicação

Na área da Educação Especial e da Reabilitação foi durante muito tempo utilizada a expressão “Sistemas Aumentativos e Alternativos de Comunicação” (SAC) para designar metodologias que possibilitam um meio de comunicação quando a possibilidade de falar é inexistente ou muito reduzida, introduzindo-se uma diferenciação entre dois sistemas de comunicação (o aumentativo e o alternativo). Esta designação tende hoje a ser substituída pela de “Sistemas Aumentativos” porque, de acordo com vários autores (Musselwhite & St. Louis, 1982; Basil, 1985; Vanderheiden & Lloyd, 1986; Soro et al., 1988) todos os indivíduos possuem, à partida, alguma capacidade de comunicação, ainda que mínima, pelo que, do que se trata -qualquer que seja o tipo de ajuda ou de intervenção a realizar pelos técnicos- é de ampliar ou aumentar essas capacidades.

Embora a primeira expressão continue a ser utilizada ainda hoje (e.g. autores como Baumgart et al., 1996 e Parette, 1996), neste trabalho é a segunda que irá ser adoptada, por ser mais abrangente, flexível e, parafraseando Soro et al (op. cit.), a mais indicada para se referir ao conjunto de métodos e de técnicas que permitem prover os utentes:

- de um meio temporário de comunicação, até que se estabeleça a fala, e que este seja funcional e inteligível;
- de um meio de comunicação a longo prazo, caso o desenvolvimento efectivo da fala seja impossível;

- de um meio para facilitar o desenvolvimento e o restabelecimento da fala .

Além disso, a denominação de SAC está de acordo com a posição da ASHA (American Speech-Language-Hearing- Association; 1991) que considera, que as intervenções a nível de Comunicação Aumentativa partem das capacidades de comunicação espontâneas do indivíduo, incluindo alguma linguagem residual ou vocalizações, gestos, signos, e ajudas para a comunicação e são sempre de natureza multimodal.

Pessoas com capacidades orais limitadas podem continuar a empregar o apontar com o olhar ou com a mão, a proximidade física, manipulações físicas ou vocalizações dado serem essas as modalidades de comunicação com que naturalmente se expressam. Só que, pela introdução de ajudas para a comunicação, que permitem utilizar estratégias e técnicas diferenciadas, é possível implementar outros métodos que, conjuntamente com estas capacidades, lhes vão permitir o acesso a uma comunicação mais complexa.

Podemos considerar tal como mencionam Basil e Ruiz (1984) que a designação de Sistemas Aumentativos de Comunicação, parte de uma concepção ampla dos processos de comunicação e linguagem e da distinção entre diversos componentes essenciais de todo o sistema expressivo da comunicação, que como se refere num documento da ASHA (1981), são:

1. Um mecanismo físico, técnica ou forma de transmitir a mensagem (e.g., mecanismo oral da fala, movimentos da expressão

facial e corporal, movimentos finos que permitem executar o desenho ou a escrita);

2. Um conjunto de símbolos ou forma de representar ou substituir a realidade (e.g., palavras orais ou escritas, desenhos);

3. Um conjunto de regras e procedimentos para combinar os símbolos (e.g., gramática, sintaxis);

4. Os comportamentos de interacção ou funções comunicativas (e.g., petições, declarações).

Segundo Basil e Ruiz (op. cit.) os Sistemas Aumentativos de Comunicação têm como objectivo responder às necessidades expressivas e aumentar a interacção, tanto das pessoas que mostram um nível elevado de compreensão da linguagem, mas que necessitam de um meio adequado de expressão, como daquelas cujos problemas as tenham impedido de adquirir a fala como veículo de expressão, a linguagem compreensiva e ainda os requisitos cognitivos, sociais e linguísticos necessários para aquisição da linguagem.

Os sistemas de comunicação aumentativa, quanto à sua classificação, e continuando a mencionar Basil e Ruiz (op. cit.), podem dividir-se em dois grandes grupos:

a) Sistemas sem ajuda: estão neste caso os sistemas gestuais, ou seja, aqueles que não necessitam de nenhuma instrução ou ajuda técnica para que possa ter lugar a comunicação, através do próprio corpo do indivíduo.

Segundo Basil e Bellacasa (1988), os “Sistemas de Comunicação Sem Ajuda” desdobram-se-se em várias categorias:

- 1- Gestos de uso comum;
- 2- Sistemas manuais para não ouvintes (e.g., Língua Gestual Portuguesa);
- 3- Sistemas manuais pedagógicos (e.g., Borel Maissonny)
- 4- Alfabeto manual.

b) Sistemas com ajuda: que, tal como o próprio nome indica, dizem respeito ao conjunto de instrumentos e de técnicas postos à disposição dos indivíduos, para permitirem a ocorrência de comunicação.

Nestes sistemas de comunicação os símbolos já existentes e colocados previamente num dispositivo exterior ao sistema, são seleccionados e requerem sempre o emprego de ajudas técnicas para transmitir as mensagens.

Podemos também considerar que, quer os Sistemas de Comunicação com Ajuda quer os Sem Ajuda, se inserem na “Comunicação Não Vocal” pois, baseando-nos em Basil e Ruiz (1985), esta tem a ver com o mecanismo físico da transmissão sem implicar o uso da expressão vocal de quem comunica. Ainda segundo esta autora ao conjunto de símbolos que permitem uma expressão com símbolos distintos das palavras articuladas directamente, chamam-se “Sistemas de Comunicação Não-vocal”.

3.1. Agrupamento dos Sistemas de Comunicação Com Ajuda

Os “Sistemas de Comunicação Com Ajuda” podem agrupar-se em várias categorias, num continuum, de acordo com o material a que recorrem:

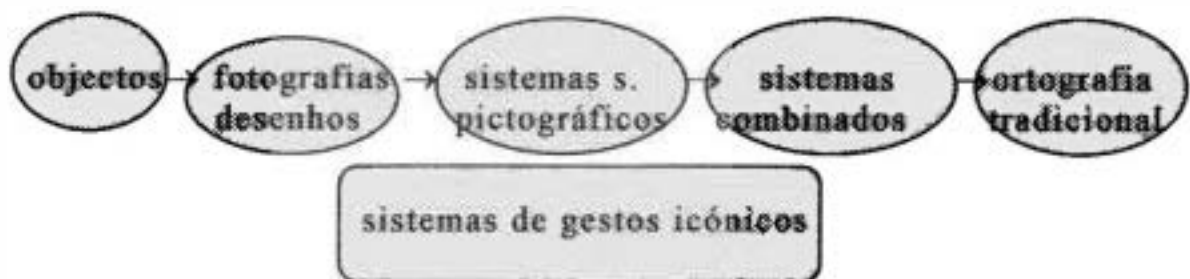


fig. 2

Adaptado de Soro (s./d.)

Definindo cada categoria podemos considerar :

⊗ Sistemas de Comunicação por Objectos, quando constituídos por objectos de tamanho natural, miniaturas ou parte de objectos. Segundo Bates (1979), este tipo de sistemas são normalmente usados como símbolos de comunicação por pessoas com graves problemas de comunicação e de representação simbólica.

⊗ Sistemas de Comunicação por Imagens, incluem principalmente imagens tais como fotografias e desenhos lineares e no contínuo da comunicação, segundo Campi citado por Basil (op. cit), estabelecem o emparelhamento com o sistema anterior.

⊗ Sistemas Gráficos, neste grupo, segundo Ferreira e al. (1995), incluem-se diversos sistemas de símbolos pictográficos que se apresentam de forma estandardizada e que são denominados por “Sistemas Baseados em Desenhos Lineares”. Os símbolos que estes códigos de comunicação utilizam representam as palavras e os conceitos mais habituais na comunicação quotidiana. São apresentados sob a forma de desenhos lineares reproduzidos em tamanhos diferentes, para que se possam adaptar às competências perceptivas e motoras de quem os utiliza. Alguns destes sistemas apresentam-se de forma a possibilitar a sua reprodução fotocopiada facilmente e até já estão incluídos em software.

⊗ Sistemas Combinados, estes sistemas utilizam símbolos gráficos e manuais.

O Makaton é o sistema deste grupo que tem o vocabulário adaptado ao nosso país. Segundo Largo e Elias (op. cit.) é um programa de linguagem completo, que inclui um corpo de vocabulário básico, embora restrito para não sobrecarregar a memória. É ensinado com o recurso a gestos e símbolos em simultâneo com a fala e pressupõe a utilização de estratégias estruturadas de ensino que levam a que, entre outros aspectos:

- Os conceitos possam ser introduzidos segundo as necessidades de comunicação;
- Se possa ajustar o vocabulário às necessidades do indivíduo;
- Os vocábulos sejam introduzidos como unidades e só depois relacionados e combinados.

⊗ Sistemas com Base na Escrita: inserem-se nesta categoria os sistemas *Par-le-silab*, *Alfabeto*, *Palavras*, *Frases*. Segundo Basil (op. cit.) a maior parte destes sistemas são baseados na ortografia tradicional ou seja, utilizam como elementos de representação os símbolos do alfabeto escrito, quer seja por letras, sílabas, palavras ou até frases. Estes símbolos são colocados no tabuleiro ou quadro de comunicação muitas vezes sem qualquer modificação. A sua utilização só é possível quando o utilizador conhece o código escrito.

⊗ Sistemas de Comunicação por Linguagem codificada: tomando como referência mais uma vez Basil (op. cit.), estes sistemas são indicados a pessoas com bom potencial cognitivo, mas com graves problemas de visão ou motores, associados. Tal como afirma Silverman (op. cit.), quando a pessoa sem comunicação vocal, apresenta também dificuldades visuais é possível proporcionar-lhe um sistema de símbolos tácteis em vez de visuais. Segundo este autor o sistema Braille é o mais divulgado e flexível, pois os seus símbolos podem reproduzir-se num tabuleiro acoplados à palavra escrita para que o receptor compreenda a mensagem e o sujeito possa apontá-los para comunicar.

Quando o utilizador apresenta graves dificuldades motoras o sistema Morse permite com o auxílio de tecnologia de apoio (computadores pessoais ou instrumentos baseados em tecnologia microelectrónica) transferir os sinais Morse para o alfabeto corrente, de forma que a mensagem seja obtida de forma escrita ou por voz sintetizada.

3.2. Sistemas de Símbolos adaptados à língua Portuguesa

De acordo com Von Tetzchner e Martinsen (op. cit.) é sempre conveniente aderir a um sistema de comunicação padronizado e adaptado ao país, pois as condições para introduzir um sistema de signos já estão à partida conseguidas: dispor de uma boa documentação sobre o sistema e de um estudo sobre a equivalência dos símbolos à cultura desse país.

Em Portugal para além da linguagem gestual portuguesa, estão adaptados à nossa cultura três sistemas gráficos - Bliss, PIC e SPC- e um sistema combinado a que já fizemos referência - Makaton.

Por os sistemas gráficos serem o que se apresentam mais concordantes com as necessidades e competências da população abrangida por este estudo, passamos, de seguida a fazer uma breve descrição destes sistemas.

3.2.1. Sistema de Comunicação BLISS¹

Este sistema foi criado e estudado por Charles Bliss utilizando o chinês como protótipo. O seu objectivo principal era o de se constituir como um Sistema de Comunicação Internacional, contribuindo para a paz mundial, pois dava a possibilidade dos chefes de estado dos diferentes países comunicarem entre si. Este objectivo não passou de uma utopia, pois nunca viria a ser concretizado.

No final da década de 60, princípio dos anos 70, alguns Psicólogos e Terapeutas de Fala canadianos começaram a aplicar o sistema Bliss como Sistema de Comunicação Aumentativa no *Ontário Crippled Children's Center*, em Toronto, Canadá.

De acordo com o manual do sistema Bliss (Bliss, 1965), este código é constituído por 100 signos básicos, assentes na compreensão do significado, possuindo uma lógica interna que governa as possíveis combinações. Parte destas combinações são convencionais (cerca de 2500 em Portugal²), outras são criadas pelos

¹ Em relação às informações aqui expressas nem sempre é possível fazer citações de autores, porque derivaram de conhecimentos adquiridos em cursos sobre este Sistema, nomeadamente no Centro de Reabilitação de Paralisia Cerebral Calouste Gulbenkian, e em reuniões inter-Centros de Paralisia dos profissionais que se dedicam à comunicação aumentativa. O conteúdo desta nota é extensível ao sistema de comunicação PIC.

² Segundo dados, sem data, da Associação Portuguesa do Sistema Bliss, sediada no Centro de Reabilitação de Paralisia Cerebral Calouste Gulbenkian.

utilizadores no contexto da dinâmica da interacção. Os signos que formam parte de uma combinação podem-se considerar como elementos semânticos. A combinação adquire o seu significado a partir do conteúdo de cada um dos signos, que se compõem por analogia.

Os símbolos (básicos e combinados) são agrupados em cinco **categorias** às quais se associa na prática a **Chave de Fitzgerald**³ para mais facilmente se distinguirem e agruparem na frase. Apresenta-se, de seguida, cada uma dessas categorias são:

- **Pessoas**: inclui todo o tipo de pessoas e pronomes pessoais e surgem nas ajudas para a comunicação em **amarelo**;

- **Coisas**: refere-se a todos os símbolos que representam substantivos e surgem associados à cor **laranja**;

- **Acções**: abarca todos os símbolos representantes de verbos e tem como cor associada o **verde**;

- **Sentimentos**: abrange todos os adjectivos e vem associada à cor **azul**

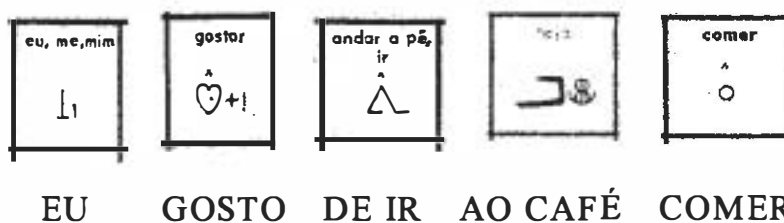
- **Ideias**: onde se inserem as noções de tempo, ontem-hoje-amanhã-Natal-Páscoa. Pode ter como associada a cor **azul**, se se tratarem de advérbios, ou a cor **rosa** se corresponder a situações que promovem a interacção social;

³ A chave de Fitzgerald utilizada desde 1926 com o objectivo de ensinar os princípios linguísticos e a estrutura frásica à criança surda, foi depois generalizada para outros sistemas, porque se verificou que o utilizador aprendia mais facilmente a analisar as relações funcionais entre os diferentes componentes da frase e a compreender como o significado da frase é influenciado pela ordenação das palavras.

- **Relações espacio-temporais:** inclui conceitos como: antes, depois, à frente, atrás. Está associada à cor **branca**

Dada a natureza pictográfica e ideográfica de muitos símbolos, após a compreensão da estrutura lógica do seu traçado, tornam-se de fácil aquisição e memorização. Contudo, o mesmo já não se pode dizer em relação à estrutura do sistema pois, esta baseia-se em factores (configuração, tamanho, localização, distância, tamanho do ângulo, orientação/direcção, apontador/indicador, números, referência posicional) que determinam o significado dos símbolos, e estabelecem diferenciações tão abstractas que se tornam passíveis de se confundirem nas combinações a constituir.

Às críticas que acabámos de apresentar, Von Tetchener & Martinsen (op. cit). acrescentam o facto de muitos símbolos distintos terem signos básicos comuns, o que dificulta a tarefa do interpretante quando não está habituado ao sistema, como a frase abaixo ilustra.

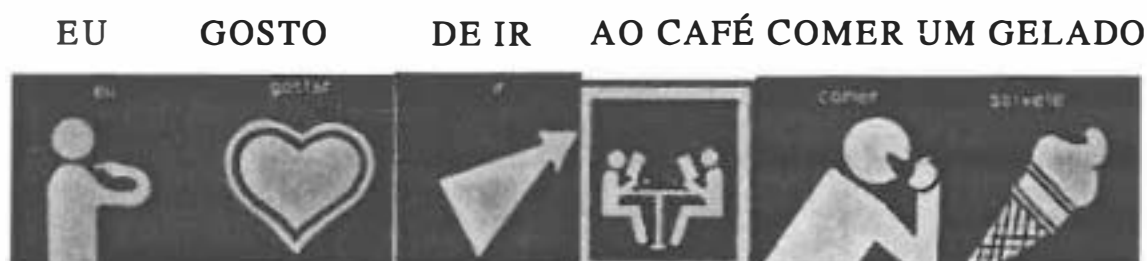


No entanto, dada a possibilidade de todos os signos verbais poderem ser substituídos, este sistema acaba por se tornar uma linguagem alternativa útil para pessoas com problemas motores graves, mas com boas condições intelectuais e perceptivas

- partes do corpo;
- vestuário e utensílios pessoais;
- casa;
- casa de banho;
- cozinha;
- guloseimas.

A exemplo de outros sistemas gráficos, o significado do símbolo é escrito na parte superior do símbolo o que contribui não só para o utilizador se familiarizar com a palavra como também para facilitar a interpretação por parte dos intérpretes menos conhecedores do sistema.

Os autores salientam o facto de que, quer pais quer professores valorizarem a facilidade com que a criança aprende a reconhecer os símbolos. Não se torna, no entanto, um código muito funcional dado o número limitado de símbolos e o fraco grau de flexibilidade entre eles para formar novos significados. Por outro lado, a ausência de elementos de ligação nas frases torna difícil a interpretação da mensagem, como se pode verificar pelo exemplo a seguir .



Para combater esta desvantagem Von Tetchener e Martinsen (op. cit.) recomendam o recurso a outros sistemas que ofereçam possibilidades de complementaridade.

No que respeita à componente didáctica da comunicação os professores que o utilizam no processo ensino/aprendizagem apontam como desvantagem o facto de serem símbolos difíceis de reproduzir porque difíceis de desenhar e demasiado dispendioso de fotocopiar por se apresentarem em fundo negro.

3.2.3. Sistema de Comunicação SPC

O Sistema e/ou Símbolos Pictográfico para a Comunicação - SPC-é um código em que a maior parte dos símbolos são iconográficos, contendo principalmente símbolos transparentes, desenhados com um traço negro a cheio sobre fundo branco.

Esta característica permite desenhar particularidades que o aproximem ainda mais do seu referente, combatendo, assim, a dificuldade decorrente da tendência para a abstracção sentida por Roxana Mayer Johnson (sua autora), quando utilizava o sistema Bliss com jovens com necessidades de comunicação aumentativa.

Ao construir o SPC, o objectivo de Johnson (1981) era corresponder às necessidades de crianças e jovens que necessitavam de aprender um código de comunicação aumentativa, mas que apresentavam dificuldades em se adaptarem à estrutura lógica que caracteriza o sistema Bliss .

De acordo com este objectivo era necessário que fosse composto por um grande número de símbolos (3200 neste momento), agrupados por categorias gramaticais específicas (social, pessoas, verbos, substantivos, adjectivos e diversos) e organizados por regras correspondentes, tanto quanto possível, às da expressão verbal, a exemplo do Sistema Bliss.

Tal como nesse sistema, por questões de funcionalidade e melhor reconhecimento, também se pode fazer corresponder às categorias gramaticais a Chave de Fitzgerald:

Pessoas: → amarelo

Substantivos: → laranja

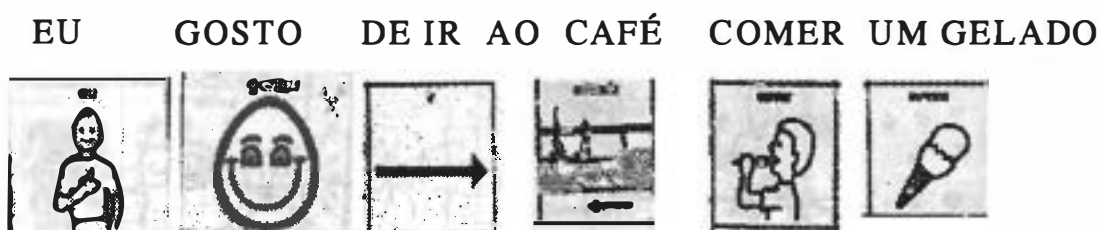
Verbos: → verde

Diversos: → branco

Adjectivos: → azul

Sociais: → cor-de-rosa

O SPC tem ainda outras virtualidades que, segundo Ponte (1995) radicam, entre outros aspectos, no facto de serem facilmente apreendidos pelos seus utilizadores, bem como no facto de serem apropriados para todos os níveis etários a partir do momento que a criança consiga identificar uma imagem, como se pode ver no exemplo abaixo indicado:



Estas características fazem com que se veja este código como comportando enormes vantagens, relativamente aos outros

anteriormente referidos e também utilizados em Educação Especial e Reabilitação.

O inconveniente apontado a este sistema, reside nas dificuldades de diferenciação dos diversos símbolos por pessoas com dificuldades perceptivas.

3.3. Ajudas técnicas para a comunicação.

Visto o presente estudo se debruçar sobre a comunicação de pessoas com problemas neuromotores graves estas têm necessidade de recorrer aos sistemas de comunicação aumentativa, que temos vindo a referir. Como afirma Azevedo (1997), todos os sistemas de comunicação com ajuda, compostos por símbolos correspondentes em maior ou menor número aos conceitos verbais utilizados no quotidiano, exigem sempre o recurso às mais variadas ajudas técnicas que vão desde o dispositivo de suporte dos símbolos, até à ajuda que se apresente como mais eficaz para indicar qual o símbolo que está a seleccionar, de forma a que o indivíduo seja compreendido pelo seu parceiro de comunicação

Julgamos importante definir o conceito de **ajuda**, tal como alguns seus cognatos, dada a importância que revestem para a compreensão da comunicação aumentativa, pois, segundo Beukelman & Miranda (1992), os conceitos de **ajuda, estratégia, técnica e símbolo** constituem os quatros elementos principais que compreendem todas as intervenções em Comunicação Aumentativa.

Não vamos voltar a definir símbolo uma vez que já o fizemos noutra local, mas em relação aos outros termos, continuando a basear-nos no documento da ASHA (op. cit), podemos considerar **ajuda** em referência a um objecto físico ou dispositivo utilizado para transmitir ou receber mensagens (e.g., um livro de comunicação, tabuleiro, quadro, carta, dispositivo mecânico, dispositivo electrónico ou computador).

Por sua vez, **estratégia**, é entendida como um caminho específico para utilizar ajudas, símbolos, e/ou técnicas mais eficazes para aumentar a comunicação ou, então, como um plano que pode fomentar capacidades comunicativas.

Por seu turno, **técnica**, refere-se ao método de transmitir mensagens (e.g., scanning linear, scanning por colunas, encoding, signing, e natural gesturing).

Embora tenhamos acabado de referenciar a definição de ajuda e de técnica como fazendo parte das componentes do modelo de comunicação aumentativa, não podemos deixar de salientar a definição de Von Teztchner & Mirenda (1993), que consideram serem ajudas técnicas para a comunicação, todos os recursos materiais que ajudam o indivíduo a expressar-se. Esta é a definição que é perfilhada no presente trabalho.

Neste momento podemos considerar existirem um grande número de ajudas técnicas para a comunicação. Os últimos autores citados, dividem-nas em **ajudas técnicas tradicionais**, incluindo neste grupo os quadros e tabuleiros de comunicação e **ajudas técnicas recentes**, quando baseadas na tecnologia informática.

Na literatura especializada, nomeadamente Muniain et al. (1988), surge por vezes a indicação de Baixa tecnologia em referência às ajudas sem “output” verbal e Alta tecnologia, reportando-se às que possuem sempre esse “output”.

Quer uma distinção quer outra pode gerar a ideia de que só as ajudas técnicas recentes/alta tecnologia seriam eficazes por permitirem um número maior de possibilidades de comunicação. E tal como Soro (s/d) lembra, as ajudas técnicas são importante quando são eficazes, pelo que, no presente trabalho optou-se por não assumir nenhuma divisão e referir simplesmente o nome da ajuda técnica.

Duas das características apontadas, como importantes por Soro (op. cit.), para a eficácia das ajudas técnicas são a possibilidade de estas serem transportáveis e de serem adaptadas ao indivíduo, ou seja, de terem em conta os seus conhecimentos e o contexto em que interage, o que por vezes implica que o mesmo sujeito deve possuir vários tipos de ajudas para satisfazer estas condições.

Em situação ideal podemos pensar num plano de ajudas técnicas destinado a um jovem estudante cidadão composto por: um minicomunicador com saída de voz digital com mensagens breves para ser mais facilmente atendido na ida ao café, um tabuleiro com um vasto repertório vocabular para a sua estadia na escola, um bloco ou agenda de bolso com um vocabulário monográfico para saídas ou, nalgumas destas ajudas combinadas com o computador portátil, que, embora sendo mais difícil de transportar pode cumprir funções diversas, tais como: armazenar muito vocabulário, reproduzir mensagens com saída de voz, possibilitar o uso de texto gráfico

(figura ou palavra) e enviar mensagens à distância, no caso do correio electrónico.

Se pensarmos num trabalhador indiferenciado de meia idade que tenha sofrido um AVC e esteja por isso afásico, para além do digitalizador de fala com saída de uma mensagem previamente gravada, seria conveniente a utilização de um tabuleiro de comunicação com imagens reais correspondentes a objectos de uso quotidiano, alimentos, fotografias de familiares, para lhe possibilitar a indicação de desejos e necessidades.

Nos exemplos acima mencionados referimo-nos a tabuleiros e quadros de comunicação. Como referem Ferreira et al. (1995), estes são superfícies físicas, feitas de materiais diversos e de áreas variáveis, sobre as quais se distribuem com um critério funcional, imagens ou símbolos, apropriados às necessidades comunicativas do utilizador. Estes dispositivos de suporte de símbolos podem ser manuais (quadros, cartilhas, porta-fotos de plástico), eléctricas (relógio indicador) ou electrónicas (digitalizadores de fala, computadores)

Dado o objectivo último do presente estudo visar potencializar ao máximo a comunicação do indivíduo passa-se a descrever os fins de algumas destas ajudas para, se necessário, as integrar num plano de ajudas técnicas.

Relógio indicador ou tabuleiro electrónico

É constituído por um suporte de símbolos, de preferência em material transparente para permitir uma relação face a face.

Possibilita a escolha de símbolos (ou objectos) através de um ponteiro que gira a uma velocidade pré-programada e é activado por um manípulo (switch) accionado pelo utilizador.

Avisador sonoro

Esta é uma ajuda muito simples e relativamente barata constituída por um interruptor que emite um sinal sonoro de determinada intensidade quando pressionado. A sua utilidade consiste na chamada de atenção para o início de uma situação comunicativa face a face.

Digitalizadores de Fala

Segundo Azevedo (op. cit.), dá-se este nome a todos os dispositivos electrónicos que permitem a gravação e emissão de fala (ou quaisquer outros sons), embora variem muito quer em grau de complexidade quer nas potencialidades oferecidas.

De acordo com o autor citado estes instrumentos possibilitam a gravação e a conservação de mensagens em memória permitindo o acesso e emissão instantânea desses sons -fala digitalizada- em qualquer ocasião posterior.

Estes digitalizadores vão desde o “Switch Mate”, o qual pode levar quatro mensagens independentes, às quais o indivíduo tem acesso quer por pressão directa numa das quatro áreas, quer indirectamente por manípulos externos, até ao Half Talker também accionado por selecção directa ou indirecta e que pode ser utilizado como teclado de um computador.

Soluções Informáticas Integradas

Segundo Ferreira et al. (1995) solução informática integrada corresponde ao conjunto integrado de tecnologias de apoio baseadas no microcomputador, restante hardware e respectivo software, que permite a sua utilização por pessoas gravemente afectadas do ponto de vista motor e de comunicação.

Como, quer o hardware quer o software estão em constante evolução, é importante uma actualização permanente neste campo, pelo que, não se justificar no âmbito deste estudo referências a material que poderá já estar ultrapassado. Torna-se no entanto indispensável, referir a nível de hardware a importância das interfaces, pois permitem à pessoa que não tem acesso directo ao teclado e rato, a escolha da função que pretendem no écran do computador, por um processo de varrimento controlado por manípulo.

Tendo em conta o que já foi referido sobre esta matéria, podemos considerar que o tipo e o grau de funcionalidade da pessoa com problemática motora vai interferir no seu modo de comunicação (concebida esta como um sistema global) no qual se podem utilizar técnicas diferentes para se conseguir a troca de ideias entre dois ou mais indivíduos. A adopção de técnicas, de estratégias e ajudas a aplicar no sistema de comunicação aumentativa a ensinar, dependerá não só das competências do sujeito, mas também dos recursos do meio.

IV - AVALIAÇÃO DA COMUNICAÇÃO AUMENTATIVA

Enquadramento do capítulo

Nos capítulos anteriores referiram-se alguns dos principais aspectos ligados directa ou indirectamente à componente pragmática da comunicação aumentativa. A questão agora é saber como e de que forma avaliá-la. A isso procurará responder o presente capítulo, fazendo, num primeiro momento, um breve historial sobre a evolução das principais tendências nesta matéria e, num segundo momento, precisando quais as bases metodológicas em que deverá assentar a construção dos instrumentos de avaliação nesta área da comunicação humana.

4.1. Contextualização do conceito de avaliação

Na rotina do quotidiano, o acto de avaliar alunos com deficiência, em Educação Especial, é por vezes traduzido como uma simples observação de um comportamento específico numa tentativa de compreender determinada realidade, sem ter em consideração que se avalia para explicar problemas com vista à sua resolução. Por outro lado e, como nos adverte Rodrigues (1987), qualquer avaliação deverá ser entendida em função das competências a avaliar e dos objectivos dessa mesma avaliação.

É relativamente consensual considerar-se a avaliação como um procedimento importante em diversas áreas da actividade humana, em especial no domínio da educação, onde o termo *avaliação* é utilizado com uma frequência assinalável, embora não exista em

torno do conceito para que reenvia um consenso significativo, que permita aceitar uma definição generalizada.

No entanto, e muito embora as definições variem de autor para autor e até de época para época, como mostraram Guba e Lincoln (1989), encontram-se alguns pontos de contacto por entre as múltiplas acepções deste conceito, nomeadamente em torno da ideia de que é um processo de recolha e análise de informação necessário à tomada de decisões esclarecidas.

Vão neste sentido as definições de Soro (1988) e de Morato (1996).

Para o primeiro destes autores *avaliação* é definida como uma recolha de dados, feita à luz dos conhecimentos do avaliador, sobre aspectos específicos do indivíduo com vista a um processo de tomada de decisões.

Para o segundo avaliação “significa, recolher e construir informação de forma - quantitativa e qualitativa, directa e indirecta, formal e informal, sistemática e não sistemática - sobre características, capacidades e potencialidades dum indivíduo para que sobre ele se possam tomar decisões através do planeamento das condições e determinantes habilitativas do seu desenvolvimento e adaptação motórica, cognitiva, pessoal e social” (Morato, op. cit.)

Reconhecendo-se esta componente importante na definição de avaliação, há ainda que considerar que esta deve ser realizada tendo em conta as situações que a contextualizam. Não é possível, desde a emergência do paradigma ecológico, operacionalizar qualquer processo de avaliação ignorando a variável contexto, na sua dimensão física e simbólica, ou seja, constituída quer pelos espaços e pela maneira como eles estão organizados, assim como pelas experiências vividas pelos seus protagonistas.

Seguindo estas considerações, podemos, portanto, considerar três passos importantes no processo de *avaliação*:

- 1 - Recolha de Informação tendo em conta determinado objectivo e o contexto onde decorre essa recolha;
- 2 - Análise e Síntese dos dados recolhidos;
- 3 - Tomada de Decisões, como resultado das conclusões que saíram do tratamento dos dados e que irão permitir estabelecer um plano de resposta, aos factores que motivaram essa mesma avaliação.

Se estes são passos fundamentais no processo de avaliação, qualquer que seja a área de actividade onde este ocorra, em Educação Especial, não são os únicos passos a ter em conta, porquanto uma avaliação que permita uma intervenção sistemática, no sentido de melhorar a aprendizagem e as competências de cada sujeito, implica concebê-la como um instrumento de regulação contínua dessas aprendizagens e dessas competências, valorizando-se, assim, a dimensão formativa do processo avaliativo, o que significa, segundo Hadji (1992), desenvolver a perspectiva de uma aprendizagem assistida pela avaliação.

Transpondo este conjunto de ideias para o âmbito da Comunicação Aumentativa, que é o tema dominante do presente trabalho, podemos definir **Avaliação** como o **processo de recolha de informação tendente a identificar as necessidades e competências comunicativas do indivíduo, enquanto inserido num determinado ambiente, relativamente às quais se vai tomar uma decisão e procurar dar uma resposta através de um processo de intervenção dinâmico, constantemente repensado e renovado.**

Segundo esta definição, a implementação de um sistema aumentativo de comunicação implica a existência de um processo dialéctico entre a pessoa e o meio envolvente.

À luz do modelo em que nos situamos, o processo avaliativo tem como principais objectivos:

- Identificar as capacidades e necessidades comunicativas da criança e do seu ambiente;
- Identificar os recursos existentes facilitadores do processo comunicativo a implementar;
- Tomar decisões em relação ao processo de intervenção.

Como a população abrangida por este processo avaliativo é constituída por pessoas com deficiências neuromotoras severas, torna-se necessário clarificar estes objectivos, levando-nos a inquirir:

- 1 - Qual o modelo de Avaliação que melhor identificará as capacidades e necessidades do sujeito e do meio envolvente ?
- 2 - Que abordagens têm sido utilizadas na avaliação de pessoas com deficiências severas?
- 3 - Quais os instrumentos que devem ser utilizados para o processo de recolha de informação?
- 4 - São ou não adequados processos de avaliação específica, na avaliação da comunicação de indivíduos com deficiências severas?

Para responder a estas questões consideramos importante uma análise diacrónica dos estudos e práticas referentes a modelos de avaliação da comunicação aumentativa nas últimas décadas.

4.2. Modelos de avaliação dos Sistemas de Comunicação Aumentativa nas últimas décadas

Tradicionalmente, a avaliação da comunicação baseava-se no desenvolvimento normal da linguagem e tinha como objectivo recolher informações sobre os desvios que o sujeito apresentava em relação à norma no respeitante às capacidades de compreensão e expressão verbal.

Nos anos 60/70 a avaliação da criança com deficiência era efectuada segundo a perspectiva do modelo médico, em que o objectivo da avaliação visava a procura/identificação de uma causa que justificasse os problemas, e o encaminhamento educativo a solução mais eficaz a encontrar para “remediar/ultrapassar” essa causa.

Estudos realizados na década de 70 (Lahey e Bloom, 1978; Fristoe e Loyd, 1979; Silverman, 1980) apontavam para as lacunas existentes em relação a critérios de avaliação para a utilização dos Sistemas Aumentativos de Comunicação -S.A.C.-.

Vários autores desenvolveram, então, estudos no sentido de colmatar essas lacunas embora continuassem a ter em conta a comunicação em geral e não os Sistemas Aumentativos de Comunicação em particular. São de salientar nessa corrente, pela repercussão que os seus estudos alcançaram em trabalhos posteriores, autores como Uzgiris e Hunt (1975), Dunst (1981), que propuseram como alternativa, a avaliação centrada na comunicação verbal: primeiro, a avaliação das capacidades presimbólicas e, depois, a das capacidades expressivas que pudessem ser formuladas por perguntas e respondidas pelo apontar ou por *-sim/não-*.

Mclean e Snyder (1978) vão mais longe, e propõem um modelo para a avaliação e aquisição da linguagem: “Modelo Transaccional da Aquisição da Linguagem”.

Este, é um modelo multidimensional concebido para avaliar crianças com perturbações e/ou atrasos de linguagem. O seu objectivo de avaliação seria identificar em que momento do desenvolvimento da linguagem se observara o atraso para elaborar o programa de intervenção mais adequado. Além da área da linguagem, este modelo também contemplava as áreas das capacidades sociais, cognitivas e os factores ambientais.

Para a exploração de todas estas áreas os autores propunham a observação do comportamento não verbal e a análise de amostras representativas de linguagem. No que se refere ao processo interactivo, recomendavam a observação dos factores não verbais que interferissem na comunicação, nomeadamente, os comportamentos motores que podem acompanhar ou constituir uma mensagem comunicativa.

O processo e os instrumentos para observar o comportamento não verbal segundo o modelo transaccional deviam ser programados previamente e estar em concordância com os objectivos específicos de cada avaliação em particular. Além disso, as observações realizavam-se ao longo de vários dias, durante os quais os avaliadores integrariam objectos, pessoas e diferentes estratégias de intervenção para conseguir o máximo nível de representatividade do comportamento da criança.

Várias escalas de observação do comportamento não-verbal foram construídas, abrangendo comportamentos sequenciados relacionados com a comunicação.

Para realizar o processo de avaliação, o modelo proporcionava três tipos de guiões:

- O 1º que visava a identificação inicial dos factores a serem submetidos a observação;
- O 2º referia-se à identificação de cada aspecto deste processo de avaliação em áreas de desenvolvimento (cognitivo/sensório-motora, social-comunicativa, receptivo-linguística e a área expressivo-linguística);
- O 3º dizia respeito ao procedimento para analisar os dados e programar as estratégias de intervenção.

Nos anos 80 surgiram, os primeiros trabalhos a apontar critérios para a avaliação dos indivíduos candidatos à utilização de um Sistema de Comunicação Aumentativa (SAC).

Alguns autores tentaram sinalizar quais as capacidades mais importantes para a utilização dos sistemas de comunicação e quais os processos para o conseguir. É nesta perspectiva que surge o modelo da Avaliação Psicológica proposto por Mayer (1981). Este modelo abrange diversos métodos de recolha e análise da informação de forma organizada e sistemática que a seguir se apresentam:

- Observação directa do aluno em diferentes situações e ambientes;
- Entrevista com os membros da família e com as pessoas que mais se relacionam com ele;
- Adaptação de provas standardizadas quer em relação à forma de administração, quer à cotação dos resultados obtidos, o que implica considerar três aspectos importantes passíveis de serem adaptados:

* a forma de apresentar as tarefas (estímulo) - por vezes, torna-se necessário criar e propor tarefas não standardizadas para

conseguir determinados tipos de informação contemplados nos testes;

- * as respostas do indivíduo - quando contêm dados subjectivos implícitos;

- * o processo de análise dos resultados - o qual deve ter em conta quer os dados quantitativos quer os qualitativos.

A avaliação da comunicação aumentativa segundo este modelo visa quatro grandes objectivos:

- Descrever o funcionamento actual do aluno, a nível intelectual, académico e emocional, comparando-o com o desempenho esperado para a população dita normal, no mesmo grupo etário;
- Predizer o seu nível funcional futuro;
- Conhecer o perfil de comportamento, com as suas áreas fortes e áreas fracas para, a partir daí, programar o processo de intervenção a seguir;
- Dar uma avaliação objectiva dos progressos alcançados pelo indivíduo ou grupo.

Convém referir ainda no início dos anos 80, as propostas de Musselwhite e StLouis (1982). Para estes autores o modelo de avaliação devia considerar o sujeito com necessidade de utilizar o sistema de comunicação e também as características de cada um dos sistemas. Propõem três níveis de capacidades a avaliar:

- Prélinguísticas;
- Comunicativas gerais e específicas para cada um dos diversos sistemas de comunicação aumentativa;
- Capacidade do sujeito para a utilização do sistema com que comunica normalmente.

Ainda na linha do modelo médico e na tentativa de se encontrarem instrumentos padronizados para a avaliação da comunicação, Coleman e Preszler (1982) propuseram uma série de provas destinadas a avaliar a compreensão de desenhos e a compreensão do vocabulário, tais como o “The Revised Peabody Picture Vocabulary test” de Dunn (1982), e o “test for Auditory Comprehension of Language” de Carrow (1973).

A meio da década de 80, surgem os primeiros trabalhos tendentes a uma avaliação com vista à implementação de um Sistema de Comunicação Aumentativa -S.A.C.- Nesta linha, Huer (1983) tentou especificar as capacidades do indivíduo a ter em conta para a implementação de um SAC, e considerou como **capacidades prelinguísticas**, não os comportamentos próprios dos primórdios da linguagem (e.g., responder a estímulos, prestar atenção e jogar apropriadamente, seguir ordens, identificar objectos e desenhos, produzir e imitar sons e gestos), mas a **capacidade de dirigir a atenção, de localizar e procurar objectos, o contacto visual, vocalizações e balbuceios com significado de palavra.**

Nos anos 80 iniciou-se, também, um tipo de avaliação baseado em inventários de comportamentos a observar. Estes consistiam num conjunto de perguntas sobre a pessoa e o ambiente onde vive. O observador respondia a essas perguntas com base naquilo que ele próprio observava, ou com base em entrevistas a alguém que conhecesse bem o observado.

Enquadram-se neste tipo de avaliação, inventários de observação com o objectivo de facilitar o diagnóstico [Rinland,

(1971); Schopler, Reichler, DeVellis & Daly (1980)], e também os trabalhos de Sparrow, Bala & Cicchetti (1984) e Kiernan & Reid (1987), cujo objectivo era o de descrever competências (motoras e cognitivas) do sujeito

Numa outra perspectiva de avaliação da comunicação, Light e Parnes (1986), propuseram um modelo para a avaliação das capacidades interactivas da comunicação para utilizadores de Sistemas Alternativos e Aumentativos de Comunicação, modelo esse que visava mais as capacidades e competências do sujeito do que o material a utilizar ou aquilo que não conseguia realizar. Esta avaliação também começava por uma recolha geral de informações sobre o sujeito, depois avaliava as capacidades e competências num contexto interactivo (o que, por vezes, exigia uma tomada de decisão para que o processo de avaliação continuasse) e, por fim, tinha em conta os objectivos do sujeito e do meio envolvente.

Podemos dizer que, nesta década, os modelos de avaliação preconizados não tinham já como base o modelo médico (procurar a causa do desvio ao normal para encontrar um remédio) mas seguiam as orientações do modelo educacional em que o objectivo da avaliação estava centrado no sujeito de forma a encontrar as suas áreas fortes e fracas no sentido de lhe propor tarefas que o levassem a potenciar as capacidades e compensar as dificuldades.

São também desta linha os estudos de Lloyd e Kangas (1987), que se debruçaram sobre a avaliação numa perspectiva de tomada de decisão, ou seja, a informação a recolher sobre o indivíduo deveria ser aquela que permitisse tomar decisões em relação à implementação de um SAC.

Neste modelo de tomada de decisão, autores como Kiernan e Reid (1987) consideraram importante saber quais as capacidades e competências do indivíduo mais necessárias para a utilização dos respectivos sistemas aumentativos e alternativos. Com esse objectivo, sinalizaram uma série de categorias - procura de atenção, satisfação das necessidades, negação, interacção positiva, interacção negativa, imitação motora, imitação social, comunicação não vocal compreensiva, vocalização e fala compreensiva - que agruparam em três áreas: comportamento précomunicativo, comportamento comunicativo informal, comportamento comunicativo formal.

Nesta linha julgamos dever salientar, pela influência que teve no nosso país, o modelo de Soro e sua equipe (1988). Estes propõem um esquema geral de avaliação que engloba:

- A avaliação geral do sujeito assim como das interacções que este estabelece com as pessoas que o rodeiam;
- A avaliação das suas capacidades e competências comunicativas em áreas específicas: preceptiva visual e auditiva, cognitiva, motora, comunicação e linguagem.
- A avaliação da capacidade e competência que o indivíduo revela na leitura e escrita;
- A avaliação da funcionalidade do utilizador com o sistema de comunicação que se considerou mais indicado nas avaliações anteriores, em contextos em que o indivíduo se encontra (sistemas de comunicação e interacção) para testar a eficácia dessa tomada de decisão.

O modelo de Soro (op. cit.) assenta numa Matriz de Tomada de Decisão que, quando necessário, remeterá para avaliações mais específicas. A Matriz obedece a uma estrutura de temas organizados

em árvore. Cada tema está dividido em factores, que, por sua vez, estão divididos em subfactores. Assim, a avaliação assenta em questões específicas que se excluem (com uma resposta dicotómica de *sim* ou *não* sobre os factores ou subfactores a avaliar). Quando a resposta conclusiva é *-não-* há instruções que remetem para questões alternativas que se podem seguir. O encadeado da sequência de perguntas-respostas facilita as orientações a tomar.

Um dos pontos a apontar como positivo no modelo de “Tomadas de Decisão” de Soro e da sua equipa é que, mesmo quando uma avaliação parece impossível, há sempre possibilidade de tomar decisões que podem orientar para a utilização de um SAC que facilite a comunicação e até mesmo a avaliação. Pois, como refere Basil (1985), uma das vantagens dos sistemas de comunicação não vocal é que, ao promoverem a comunicação, favorecem o desenvolvimento das capacidades cognitivas com ela relacionadas como sejam a capacidade de representação e de simbolização, assim como comportamentos comunicativos intencionais.

Como limitação, apontamos o facto de nem todas as perguntas sobre uma determinada capacidade ou comportamento poderem ser respondidas por *sim* ou *não*, pelo que, por vezes, as decisões não surgem muito claras.

Por outro lado continua a relacionar os aspectos cognitivos com os comunicativos podendo-se levantar a questão: até que ponto se está a avaliar a comunicação do indivíduo e não todas as suas capacidades?

Não podemos, no entanto, deixar de constatar que, desde o final da década de 70, se foi impondo progressivamente uma avaliação que privilegia as trocas entre o sujeito e o meio como

factores fundamentais para a aprendizagem e para o desenvolvimento, bem como para a sua realização enquanto ser humano, eminentemente social, inserido numa comunidade com a qual interage.

Esta perspectiva denominada **perspectiva ecológica e interaccionista**, tem vindo a impor-se devido ao seu potencial explicativo. Trata-se de um modelo de abordagem que tem em conta o inter-jogo das diversas variáveis em presença, e que concebe o indivíduo inserido activamente nos seus contextos de socialização, interagindo com eles, provocando respostas, alterando-os e construindo-os.

Por todas estas características constitui o quadro teórico que mais se adequa aos propósitos do presente trabalho, pelo, que o adoptámos.

Dentro da perspectiva ecológica, e durante a década em que nos encontramos, uma breve recensão sobre o campo da Comunicação Aumentativa e Alternativa, Zangari et. al. (1994) apontam vários estudos que têm sido levados a cabo:

- McEwen & Loyd (1990) investigaram quais as exigências motoras necessárias para poderem reproduzir os símbolos manuais;
- Mirenda & Beukelman (1990) questionaram a intelegibilidade entre o discurso natural e o discurso artificial;
- Kangas, (1991);Bredosian, Hoag, Calculador & Molineaux (1992), debruçaram-se sobre o tipo de competências necessárias para a comunicação;

- Baker, McCoy, Stuart, & Nyberg, (1991) assim como Beukelman, McGinis & Morrow (1991) investigaram o tipo de vocabulário necessário para ganhar autonomia na comunicação;
- Iacono (1992), investigou os estilos individuais de aprendizagem da língua;
- Carpenter (1994,1995) continuou a linha de estudos sobre a maior autonomia da pessoa debruçando-se sobre a aquisição da leitura e escrita em pessoas com dificuldades de aprendizagem ;

Nenhum destes estudos se debruça expressamente sobre a avaliação da comunicação. No entanto, Baumgart et. al. (1996) propõem um modelo de avaliação da comunicação aumentativa, com suporte em estudos de Wetherby e Prizant (1989) sobre a intenção e as funções comunicativas do desenvolvimento da comunicação normal, que cobre três níveis de comunicação:

- Intenção para comunicar, traduzida na consciência que o sujeito tem ao emitir um sinal objectivo capaz de ser decodificado de um modo específico por outra pessoa;
- Função comunicativa, que diz respeito à eficácia e à forma como executa o objectivo do sinal comunicativo;
- Amplitude comunicativa do indivíduo, que tem a ver com o tipo e o grau de interacções estabelecidas.

Neste modelo, embora a ênfase incida na interacção e nas necessidades comunicativas do indivíduo, os autores não deixam de dar importância à avaliação de um conjunto de áreas que interferem com o funcionamento comunicativo, coincidentes com as apontadas pela equipa de Soro: cognição, função motora, capacidades

sensoriais, capacidades básicas da fala e linguagem receptiva e necessidades actuais e futuras do indivíduo.

Quer no modelo de Tomada de Decisão, quer no Interaccionista, os instrumentos de avaliação propostos pelos autores dizem respeito a provas referentes à norma (escalas e testes estandardizados nomeadamente no respeitante à cognição, compreensão verbal e percepção visual), e referentes ao critério: questionários, grelhas de observação, guiões de entrevistas .

4.3. Instrumentos e técnicas passíveis de serem utilizados na recolha de informação para a avaliação da comunicação aumentativa

4.3.1. Considerações gerais

Considerando a população abrangida por este tipo de avaliação (alunos com deficiências neuromotoras severas e sem comunicação oral), por vezes o sujeito a avaliar apresenta um nível de comunicação elementar, aparentando um nível cognitivo muito baixo, pelo que qualquer prova parece inadequada.

Por este motivo, vários autores, entre eles Soro (op. cit), apontam como importante, o facto de, na avaliação, os profissionais poderem contar com instrumentos adequados que possibilitem organizar quer os dados objectivos quer as impressões subjectivas, referentes ao comportamento global e comunicativo do sujeito a avaliar. Salientam ainda que, mesmo quando os intercâmbios comunicativos a estabelecer revestem a forma lúdica, estes apresentam mais consistência baseados em materiais experimentados, criados ou

adaptados para este fim. Os instrumentos que reúnem estas condições são designados comumente de provas estandardizadas ou referentes à norma e provas não estandardizadas ou de referência ao critério.

Mas não se esgotam aqui, neste tipo de instrumentos, como se verá no decorrer deste capítulo, as possibilidades de recolha de informação tendente à avaliação da comunicação aumentativa.

4. 3.2. Provas estandardizadas ou referentes à norma

Os instrumentos utilizados quando se comparam grupos com as mesmas características consideram-se, segundo Cordeiro (1994), **provas estandardizadas**. Este tipo de instrumentos, fundamentados em quadros teóricos bem delimitados e constituídos por material tipificado, pretendem obter um valor quantitativo (score) sobre competência(s) de um indivíduo, ou sobre o seu desenvolvimento global, comparando-o com um grupo da população com características idênticas. Daí serem apelidados também de provas referentes à norma. Por esse motivo, para Ysseldyke (1990) têm de obedecer a duas regras: **validade**-a prova mede aquilo que objectivamente pretender medir- e **fiabilidade** -a prova mantém consistência nos resultados, mesmo que se submeta várias vezes o mesmo indivíduo à prova (em alturas diferentes), ou que esta seja feita por diferentes examinadores-.

Em relação à validade, podem definir-se pelo menos dois tipos: um respeitante ao **conteúdo**, e outro à **estatística**. No que se refere ao primeiro, este tem a ver com a lógica interna dos diferentes itens que integram a prova, em função de uma determinada teoria . No que

respeita à validade estatística, esta diz respeito ao paralelismo que se deve observar entre os resultados dessa prova e outros, obtidos por testes diferentes já reconhecidos anteriormente, e com o mesmo objectivo de avaliação.

Em relação à fiabilidade, esta pode contemplar três aspectos diferentes: a **temporal**, a **interna** e a **do examinador**. O primeiro exige que a pontuação obtida pelo sujeito numa primeira passagem seja semelhante à obtida numa segunda passagem da prova. O segundo, refere-se à consistência entre os resultados dos diversos ítems, ou áreas, que avaliam o mesmo aspecto, ou seja, os resultados obtidos nessas provas têm de ser semelhantes. O terceiro aspecto refere-se ao protocolo da prova. Este deve ser tão claro que permita a passagem por vários administradores sem que os resultados finais se alterem.

Este tipo de testes são de utilidade quando se pretende comparar o sujeito com um padrão pré-determinado mas como referem Larsen (1979) e Abrunhosa (1981)¹, não nos dão as consequências ou significações que se podem obter a partir do erro encontrado, sendo por isso de pouca utilidade para a elaboração de um plano educativo individual.

Dada a sua padronização, estas provas estandardizadas não são apropriadas para avaliar pessoas com deficiência, pois foram validadas para populações de características e meios sócio-culturais muito diferentes daqueles que apresentam os alunos com

¹ Citados por Cordeiro (1994)

dificuldades de comunicação. Assim, podemos considerar que não são sensíveis a experiências particulares nem respeitam o tempo que os alunos levam a cumprir a tarefa. Contudo, Ferreira et. al. (1995), no seu modelo de avaliação/implementação da comunicação aumentativa para crianças com deficiência neuromotora grave em idades pré-escolares, valorizam a utilidade deste tipo de provas por permitirem uma orientação da avaliação, embora salvaguardem a necessidade de serem acompanhadas doutras técnicas complementares.

4.3.3- Provas não estandardizadas ou provas de referência a critério

Para colmatar os inconvenientes das provas estandardizadas têm sido construídos instrumentos visando as características dos sujeitos. Estas provas, denominadas **não estandardizadas** ou de **referência a critério**, diferenciam-se portanto das primeiras porque estão projectadas para se adaptarem às características particulares do sujeito a avaliar. Com elas, não se pretende só a pontuação obtida mas também a máxima informação sobre o sujeito, de forma a conhecer-se o seu nível de competência e funcionalidade em determinada área do desenvolvimento, ou no desempenho de uma tarefa.

Diversos autores, entre eles Soro e Basil (op. cit.), reconheceram ser este tipo de provas de grande utilidade quando se pretende inquirir sobre que tipo de Sistema de Comunicação

Aumentativa se deve implementar e/ou quais os símbolos a introduzir. Como o objectivo do nosso estudo não é este, forçosamente somos levados a continuar a pesquisar outras técnicas de recolha de informação, pois *“todo o meio deve sempre ser subordinado ao objectivo procurado”* (Damas e Ketele, 1985:11).

4.3.4 - A Observação Sistemática

Como refere De Ketele (1980), observar, é um processo orientado por um determinado objectivo, processo esse que requer uma atenção concentrada sobre o objecto do qual pretende recolher informações

No conjunto das técnicas de recolha de informação de maior importância na avaliação de alunos com necessidades educativas especiais, destaca-se a observação directa que, como tem sido assinalado por Delamont (1983, 1987), citado por Espírito Santo, (1994) apresenta duas grandes tendências as quais se baseiam, aliás como a metodologia em geral, nas orientações qualitativa e quantitativa.

A primeira, frequentemente denominada por **naturalista** ou antropológica, visto proceder ao registo de comportamentos em situações que não as constituídas exclusivamente para as finalidades do estudo em curso num determinado momento, é, segundo Brito (1986), citando Graham (1985), uma observação aberta, sem pré-conceitos do que possa vir a acontecer tendo como objectivo descrever os comportamentos significativos que ocorrem num determinado período de tempo e num preciso lugar.

A **segunda**, como refere Ketele (op. cit.) caracterizada por, utilizar técnicas precisas de observação, notação e codificação de forma a que os dados obtidos possam ser tratados estatisticamente, é conhecida como **observação sistemática**.

Este tipo de observação, tal como referem Damas e Ketele (op. cit), exige o emprego “de processos coerentes e repetíveis”, a definição prévia das condições da observação e o emprego de técnicas de observação, anotação e codificação rigorosas.

Para responder a estas exigências Damas e Ketele (op.cit.) e mais tarde Postic (1988) ressaltam a importância de etapas antecedentes à observação tais como, a análise crítica da literatura que permita constituir um modelo de referência e, pré-estabelecer a determinação das variáveis a ter em conta, as questões a levantar, as hipóteses de estudo, os instrumentos a utilizar, os momentos de aplicação, e a validação da observação.

Desta forma será possível responder às qualidades exigidas à observação sistemática as quais podemos definir, tal como o faz Postic (op.cit.), como: a pertinência (*aquilo que vou observar é pertinente em relação ao meu objectivo de estudo?*); a validade (*o que observo realmente está concordante com o que quero observar?*); a fidelidade (*os resultados que obtenho são os mesmos de outros observadores, que utilizam da mesma maneira o mesmo instrumento nas mesmas condições de observação, -fidelidade interobservadores- ou, se voltar a observar a mesma situação registo os mesmos dados - fidelidade intra-observador-?*) e a transferibilidade (*posso transferir os resultados do estudo à população de referência ?*)

4.3.4.1. Sistemas de notação

Surge então como de extrema importância a notação das ocorrências dos acontecimentos relevantes para o estudo, dado ser através dos registos e códigos empregues que se obtém a quantificação dos resultados. Os procedimentos que permitiram a obtenção desses dados têm de obedecer também aos princípios da observação sistemática.

No processo de notação um dos aspectos mais importantes a ter em conta são as características do comportamento que, de acordo com White e Haring (1980), citados por Espírito Santo (op. cit.), são:

a) Frequência, corresponde: ao número de vezes que ocorre um comportamento num determinado tempo, (por ex: em 10 minutos um aluno atirou 5 vezes o lápis ao chão) ou, ao rácio entre o número de comportamentos observados e uma unidade de tempo previamente fixada, (ex: um aluno apresenta dois comportamentos de riso por minuto).

b) Duração, equivale ao período de tempo durante o qual se mantém um determinado comportamento. Por ex: o tempo que um aluno fala com outro.

c) Latência, corresponde ao intervalo de tempo que dista entre a apresentação do estímulo e o aparecimento da resposta. Por ex: decorre um minuto entre o estímulo surgir no monitor e o aluno tocar no switch.

d) Topografia, diz respeito às formas como um comportamento se apresenta. Por ex: a birra de uma criança perante uma negação, manifesta-se através de gritos, esbracejar e pontapés na parede.

e) Intensidade, reporta à demonstração da força de um determinado comportamento, expressa em termos de uma unidade de medida. Por exemplo o índice de ruído avaliado através de um sonómetro.

f) Locus, diz respeito ao lugar onde ocorre o comportamento observado. Por exemplo o tampo da carteira de um colega onde um aluno faz riscos.

Em relação aos sistemas de notação e de codificação, segundo Postic e De Ketele (1988), os mais utilizados no processo de observação sistemática são fundamentalmente de três tipos: de categorias, de sinais e de escalas de apreciação. A opção do observador por um destes tipos de notação depende da dimensão ou dimensões comportamentais definidas como importantes a observar.

No que respeita às escalas de apreciação, encontramos com frequência, na literatura consultada (Postic e De Ketele, op. cit.; Fraisse, P., 1972; Leon, 1980 e Stodolsky, 1990), algumas reservas relativamente ao grau de objectividade das observações realizadas através deste meio. Segundo estes autores, esta estratégia leva com facilidade os observadores a cometerem inferências e julgamentos interpretativos, o que sempre se torna prejudicial à investigação. Devido a estas críticas, julgamos mais conveniente debruçar-nos

sobre os dois primeiros sistemas, em relação aos quais não se colocam este tipo de dúvidas.

Contudo, também em relação aos sistemas de notação por categorias ou por sinais não há consenso entre os diferentes autores no que respeita às suas definições. Com base em Damas e De ketele (op. cit.) esta controvérsia fica bem ilustrada pelas definições dadas, por um lado por Medley e Mitzel por outro por, Rosenshine e Furst.

Os dois primeiros autores definem um sistema como sendo de categorias, quando se classifica previamente os diferentes comportamentos observados num reduzido número de categorias, mutuamente exclusivas entre si. Segundo esta definição ao utilizar-se um sistema de categorias, qualquer comportamento relevante observado, só pode ser anotado numa única categoria.

Os mesmos autores classificam um sistema como sendo de signos, quando antecipadamente se estabelece um número de incidentes comportamentais específicos, que podem ou não ocorrer, durante um dado intervalo de tempo, pelo que a folha de registo apresentará qual o que ocorreu e, nalguns casos, com que frequência.

Estas distinções alicerçam-se nos significados normalmente atribuídos a signo e a categoria segundo as quais, os comportamentos são vistos ou como isolados um dos outros -signos- ou como constituindo agrupamentos que reexpedem para conjuntos comuns -categorias-.

No que respeita aos segundos autores e parafraseando Estrela, A. (1984:43) citando Rosenshine e Furst, os sistemas designam-se:

⇒“De categorias, quando os comportamentos são objecto de registo sempre que ocorram;

⇒ De sinais, quando os comportamentos são objecto de um só registo, num dado período de observação, mesmo que aconteçam mais do que uma vez.”

Das definições apresentadas, concordamos com Espírito Santo, (op. cit) quando considera que a de Rosenshine e Furst se torna sem dúvida mais clara, dado que “estabelece um critério preciso que incide sobre o modo como a notação é feita” , permitindo facilmente a opção ao observador, visto de imediato, este compreender que ao utilizar uma grade de signos tem de estar atento a um maior número e a uma maior variedade de comportamentos do que ao empregar uma grade de categorias, “embora faça em relação a cada comportamento menos registos - um por período -”

Importa no entanto voltar a realçar, que mais importante do que a preocupação de ajustar o sistema de notação a uma grade taxionomicamente pura, é ajustá-la às finalidades e objectivos da investigação que está a ser realizada pois o que é necessário preservar, como referencia Espírito Santo (op. cit:114), *são as suas qualidades metodológicas e o rigor posto no seu processo de construção.*

4.3.4.2. Principais requisitos de uma grade de observação sistemática

Numa observação é indispensável que os dados recolhidos tenham valor e credibilidade em relação ao objecto a observar e ao

objectivo da investigação. Quando esses dados são recolhidos através de uma grade, torna-se essencial que esta seja considerada de boa qualidade ou seja, que se ajuste a uma série de requisitos, que neste caso, correspondem aos da observação sistemática, visto ser uma das suas técnicas, e que portanto se enquadrem no chamado paradigma quantitativo.

Os critérios comumente utilizados pelos especialistas para apreciar a qualidade das grades de observação sistemática, são de dois tipos: um relativo à correcção de passos seguidos no seu processo de construção e outro, respeitante às diferentes qualidades metodológicas próprias deste tipo de instrumentos. No entanto dada a estreita relação entre estes critérios, eles não podem ser vistos isoladamente.

Assim de acordo com Damas e De Ketele (op.cit) para construir uma grade o observador pode seguir um dos três processos seguintes:

a) Indutivo ou empírico, quando o investigador antes de construir a grade, através de uma observação espontânea e qualitativa familiariza-se com a situação a observar de forma a delimitar com maior exactidão o seu objecto de estudo, escolher os indicadores mais pertinentes, os quais irá combinar e organizar no sistema que então construirá.

Neste processo pode-se colocar a questão da pertinência dos indicadores escolhidos em relação ao objectivo final da investigação e respectiva generalização, pois podem estar concordantes com as situações observadas mas não estarem concordantes com o quadro conceptual.

b) Dedutivo ou racional, para seguir este procedimento o investigador terá de construir primeiro um modelo teórico de referência através de uma revisão bibliográfica. A partir dos conceitos daí extraídos constrói os elementos da grade -ítems- e as relações que a estruturam – categorias -.

Damas e De Ketele mencionam vários autores (por exemplo Weick, 1968) que apontam dificuldades nas investigações em que foram utilizados este tipo de grelha. A origem desses fracassos nem sempre foi encontrada, pois, uns investigadores pararam o estudo antes do momento da avaliação outros não conseguiram realizar a validação.

c) Indutivo-hipotético-dedutivo, segundo os autores atrás citados este é o procedimento que mais se aproxima do método científico o que se justifica por si mesmo na construção de uma grelha de observação visto esta poder ser considerada em si própria uma investigação, a chamada “investigação tecnológica”.

Este processo, no conjunto, engloba as etapas dos dois precedentes pois, parte de um leque alargado de comportamentos inicialmente observados, os quais irão remeter para a revisão bibliográfica que os poderá teorizar para se poder construir *“uma estrutura conceptual significativa que permita deduzir os indicadores mais pertinentes e a maneira de os organizar, de modo a, numa fase posterior, virem a ser validados empiricamente”* (Espírito Santo, op.cit: 116).

Embora, segundo Damas e De Ketele, a construção de uma grade de observação, segundo este processo, contribua para diminuir o risco de distorção de dados, pensamos ser pertinente estabelecer mais

algumas referências em relação a uma das qualidades mais importantes em qualquer instrumento de observação sistemática: a fidelidade.

4.3.4.3 Algumas considerações sobre a fidelidade

Anteriormente, neste mesmo capítulo, quando mencionámos as qualidades das provas estandarizadas e mais à frente as da observação sistemática, referimo-nos à fidelidade como sendo a propriedade que traduz o grau de estabilidade e de consistência interna dos resultados obtidos com a utilização do mesmo instrumento em situações semelhantes por mais de um observador ou em aplicações sucessivas do mesmo pelo próprio investigador. Esta perspectiva, que parece fundamentar-se na concepção de que a fidelidade depende essencialmente de condições intrínsecas aos instrumentos utilizados o que implica que no processo de construção quer dos testes, quer das grades de observação, seja imprescindível respeitar um conjunto de regras que permitam o controlo da objectividade.

Tal não significa a não ocorrência de inconsistências de resultados obtidos com instrumentos por hipótese perfeitos, embora em menor escala, dado a fidelidade também se relacionar com outros factores. No caso da utilização das grades de observação sistemática a inconsistência pode ter a ver com o próprio processo de observação ou seja, com a forma como o observador utiliza o instrumento em momentos diferentes, ou como o fariam observadores independentes, simultaneamente perante a mesma situação.

Podemos então considerar que o coeficiente de fidelidade é o resultado da razão entre o número de ocorrências comportamentais (se se usar uma grade de categorias) ou o número de intervalos de tempo (se se usar uma grade de sinais) em que há concordância entre o(s) observador(es), pelo total de acordos e desacordos assinalados.

Tal como para as outras técnicas de investigação, considera-se significativo um coeficiente de fidelidade superior a 80, e muito significativo se situar entre os 85 e 95.

Um grau elevado de fidelidade traduz precisão e objectividade dos dados recolhidos o que dá segurança ao investigador porque mostra não existir ou existir em grau muito pequeno subjectivismo cujo perigo existe sempre em qualquer instrumento de observação.

II

PARTE PRÁTICA

I ASPECTOS METODOLÓGICOS

1. Nota introdutória

Nesta parte da presente dissertação serão descritos os diferentes aspectos relacionados directamente com a investigação empreendida, no que se refere, nomeadamente, ao quadro de referência adoptado, à metodologia seguida, resultados obtidos e interpretação desses resultados.

Nos capítulos precedentes começámos por definir o conceito de comunicação e fomos levados a concluir, que a comunicação é um processo eminentemente social, polifacetado, envolvendo várias componentes que se interligam. Tal como Koppenhaver & Erickson (1997) advogam, a comunicação é um processo em que diferentes tipos de símbolos se podem combinar, obedecendo ou não a regras formais, mas sempre dentro de um enquadramento formado pelo contexto e os sinais decifrados. Assim, suplanta o código linguístico e o comportamento de uma pessoa (o emissor), para, integrar o contexto em que esse comportamento ocorreu, os sinais que a pessoa transmitiu e os conhecimentos do receptor quando faz a interpretação. Ou seja, toda a comunicação tem por base elementos formais e objectivos (símbolos governados por regras) e elementos informais e subjectivos.

As relações entre os respectivos elementos (objectivos e subjectivos) e os intérpretes que as decifram entram no domínio da pragmática da comunicação.

A componente pragmática da comunicação refere-se, portanto, às relações existentes entre os sinais comunicativos - enquanto veículos

sígnicos (Aguiar e Silva, 1996) de objectos existentes - e os intérpretes que decifram esses sinais.

Parafraseando Watzlawick et al. (1967), noutro contexto, neste processo o sujeito pode actuar directamente pela fala, ou de forma indirecta recorrendo a um modo alternativo que se torna mediador entre as suas possibilidades expressivas e a interpretação dos outros, sendo, portanto, equivalente aos signos orais que substitui.

Esse modo alternativo, designamo-lo por “Comunicação Aumentativa” e diz respeito a todo o tipo de comunicação que tente ampliar ou suplementar a fala, inserindo-se na pragmática da comunicação porquanto recorre a sinais comunicativos para agir sobre os outros.

No presente estudo, para melhor se particularizar o processo de comunicação em pessoas limitadas no seu potencial, motor, fonético e, em muitos casos, cognitivo, pretendemos valorizar o campo restrito da comunicação baseada nos constituintes informais e subjectivos que constituem os fundamentos da comunicação aumentativa.

Como refere Fonseca (1989), a capacidade de estabelecer uma forma de comunicação é um produto do cérebro e da organização social, sendo, portanto, uma capacidade inerente à espécie humana. Essa capacidade permite-lhe generalizar e compreender códigos linguísticos hierarquizados.

Nesta perspectiva, parece legítimo e útil, tentar maximizá-la naqueles a quem a fala está confinada a uma expressão rudimentar ou é praticamente inexistente para, a partir dela, ensinar outros códigos mais gerais e complexos.

O recurso aos sistemas aumentativos de comunicação, a que foi feita referência na primeira parte do presente estudo, surge como uma

metodologia fundamental para promover as capacidades comunicativas das pessoas severamente incapacitadas a nível oral.

A opção e o encaminhamento destas pessoas para o sistema aumentativo de comunicação mais adequado às suas necessidades exige uma avaliação rigorosa das suas capacidades comunicativas. Na revisão bibliográfica efectuada constatou-se que o processo de avaliação da comunicação aumentativa em pessoas com deficiência motora severa e com expressão verbal muito reduzida, nem sempre é muito claro, confundindo-se frequentemente com a avaliação da compreensão da linguagem e/ou com a avaliação de aspectos cognitivos.

Não se deparou, por outro lado, com a existência de qualquer instrumento que avaliasse em todas as suas dimensões, uma importante componente da comunicação aumentativa: a componente pragmática.

Na literatura passada em revista também nos apercebemos que a grande maioria dos trabalhos nesta área temática, se referiam quase exclusivamente à população infantil, confundindo-se comunicação aumentativa com comunicação pré-verbal.

No entanto, ultimamente, como nos dão conta os trabalhos de Ponte (1997), Koppenhaver et Erickson (1997), tem-se vindo a assistir a um incremento de estudos na área da Comunicação Aumentativa, sobretudo no que respeita à autonomia das pessoas com graves problemas de fala, que não se confinam somente à população infantil, abrangendo vários segmentos da população.

Esta mudança de perspectiva deveu-se ao facto da Comunicação Aumentativa não se cingir só a pessoas com défices congénitos (tais como a paralisia cerebral ou deficiência mental, ou auditiva) e alargar-se, a partir da década de 90, a indivíduos com lesões adquiridas e mais recentemente com incapacidade de discurso de diversas origens (e.g.:

esclerose múltipla, pessoas com acidente vascular cerebral, insuficiência respiratória, traumatismo craniano e afasia).

Finalmente, apercebemo-nos que uma das abordagens que nas últimas décadas tem mostrado maior coerência na tentativa de conhecer o indivíduo integrado no seu “locus” é a abordagem ecológica e interaccionista. Esta, considerando que o processo comunicativo ocorre em contextos determinados e determinantes, privilegia a avaliação abrangente, não centrada nas características da pessoa, mas sim na sua interacção com o meio porque, como refere Bairrão (1995:24) (...) *a tentativa de resolver problemas tomados de uma forma demasiado localizada e fragmentada, ignorando a sua polideterminação, para além de produzir efeitos laterais e não controláveis, poderá, ainda, impedir a verdadeira compreensão dos fenómenos.*

Optámos, no presente trabalho, por este tipo de abordagem, indo ao encontro do defendido por Basil (1984), para quem a avaliação da linguagem deve ser levada a cabo em ambiente natural, a fim de se poderem registar aspectos funcionais e interactivos que são fundamentais no intercâmbio da comunicação.

Todas estas considerações justificam a importância de encontrar um instrumento facilitador da avaliação da componente pragmática da Comunicação Aumentativa, que permita, simultaneamente, a avaliação, em vários contextos das capacidades comunicativas do indivíduo seja qual for a sua idade e patologia, desde que origine perda ou limitação das faculdades fonatórias.

2. Delimitação da problemática

De todas estas constatações conclui-se que a avaliação da componente pragmática da comunicação aumentativa de pessoas com deficiência neuromotora severa e com expressão verbal muito reduzida, consistirá na sinalização e identificação dos comportamentos comunicativos do indivíduo enquanto inserido num determinado ambiente, relativamente aos quais se vai procurar potencializar a sua comunicação, através de um processo de intervenção dinâmico, constantemente repensado e renovado.

As considerações anteriormente expendidas conduzem à colocação de alguns problemas gerais de pesquisa que se passam a enunciar:

- Quais os elementos existentes na comunicação pragmática passíveis de potencializar a comunicação aumentativa?
- Como avaliar a componente pragmática da comunicação da pessoa com deficiência neuromotora severa ?
- Em que contextos se deve proceder a essa avaliação?
- Que tipo de instrumentos deve ser utilizado nessa avaliação?
- Qual a população a que se deve aplicar este instrumento?

Em consonância com os problemas levantados, os principais objectivos da presente investigação, consistem em:

- Dar contributo teórico para a compreensão do processo da comunicação aumentativa em pessoas com neurodeficiência motora severa e com expressão verbal muito reduzida;
- Contribuir para uma efectiva avaliação da componente pragmática da comunicação aumentativa e alternativa deste tipo de população.

São objectivos mais específicos:

- Caracterizar as dimensões existentes na comunicação pragmática das pessoas com deficiência neuromotora severa;
- Identificar os indicadores correspondentes às componentes pragmáticas da comunicação;
- Construir um instrumento de avaliação da componente pragmática da comunicação aumentativa e alternativa.

3. *Campo de estudo*

Centrámos o nosso estudo na população portadora de deficiência neuromotora¹ severa que é apoiada pelo Centro de Paralisia Cerebral (CPC) de Beja, também designado por Centro de Desenvolvimento e Reabilitação, a quem estão cometidas as funções de Aconselhamento e Prescrição de Ajudas Técnicas para toda a Zona Sul do país. O número total de utentes, em apoio, com este diagnóstico é de 173 pessoas.

Considerámos, no entanto, para efeitos deste estudo, como população de referência, o conjunto dos utentes que habitavam num raio de 80Km, a partir do CPC de Beja, onde habitualmente desenvolvemos a nossa actividade, o que perfaz 78 pessoas, com idades compreendidas entre 0 e 58 anos.

Esta decisão prendeu-se com o facto de termos adoptado uma perspectiva ecológica no processo de avaliação, o que implicaria, que para além das observações a efectuar no CPC, teriam que ser realizadas

¹ O conceito de deficiência neuromotora adoptado no presente estudo é tributário da definição dada por Ferreira et al. (1995) e do conceito de deficiência motora de origem cerebral apresentado por Vicente (1995: 13). Para este autor a deficiência motora de origem cerebral refere-se a *qualquer défice ou anomalia que se traduz numa dificuldade, alteração e/ou inexistência de um determinado movimento considerado normal no ser humano*, défices e anomalias esses, que podem ter origem em lesões cerebrais

Este conceito é mais abrangente que o conceito de deficiência neuromotora apresentado por Ferreira et. al. (1995; 1) que a define como uma perturbação do controlo neuromuscular da postura e do equilíbrio, resultante de uma lesão cerebral, podendo-se encontrar associada a disfunções a outros níveis: mental, perceptivo, de linguagem e de atenção e memória.

Com base nestes autores, deficiência neuromotora refere-se, no âmbito do nosso estudo, ao défice ou anomalia que se traduz por dificuldades de postura, de mobilidade e de preensão originada por uma lesão neuromotora, défice esse que se encontra associado a disfunções de linguagem.

observações in loco, donde, a necessidade da nossa deslocação às zonas de residência dos utentes.

Como a distância entre as zonas de residência de muitos dos utentes e o CPC é bastante elevada, decidimos efectuar observações a pessoas que habitam em zonas onde é mais fácil o acesso, tendo, portanto, tomado como critério para a determinação dos potenciais observados, o facto de residirem num raio de 80 Km, reduzindo-se, por isso, a população ao número atrás referido.

Em relação às características desta população e, por estarmos em presença de um trabalho de carácter exploratório, tendo em vista a construção de uma grelha para a avaliação da componente pragmática da comunicação aumentativa, não seguimos exactamente as indicações² de Ysseldyke (s/d) e Cordeiro (1994) que se aplicam, sobretudo, à normalização dos instrumentos a nível nacional, pelo que, tivemos só em conta os seguintes parâmetros:

- Patologia.

Com base Ferreira et al.(1995) inserimos dentro do grupo das deficiências neuromotoras severas os indivíduos portadores de deficiências congénitas e/ou adquiridas com patologias que vulgarmente se enquadram em situações de:

- . Traumatismo craneano;
- . Paralisias cerebrais, dentro da categoria das tetraparésias espásticas e/ou alterações severas do tónus ;
- . Afecções graves do foro neurológico, essencialmente ligadas à disfunções neuro-musculares.
- . Anomalias do Sistema Nervoso Central de causa

2 Nomeadamente em relação a variáveis como: sexo e o estatuto sócio-económico-cultural

infecciosa.

Com base ainda em Cordeiro (op. cit), teve-se em conta o impacto da deficiência nos diferentes níveis de funcionalidade impeditivos de uma interacção com o meio, nomeadamente a nível do(a)s:

- . Controle postural deficitário;
- . Direcção do Apontar
- . Mobilidade deficitária;
- . Problemas de comunicação.

Não obstante termos incluído os problemas de comunicação dentro do parâmetro patologia, dada a sua importância no contexto deste trabalho passamos a considerá-la como um parâmetro ao mesmo nível dos outros para a caracterização da população. Uma vez que o parâmetro problemas de comunicação se desdobra em várias componentes, iremos, de seguida, enumerá-las com base na autora atrás citada.

Considerou-se, assim, como problemas de comunicação:

- .a ausência de comunicação verbal;
- .as dificuldades de articulação graves ou discurso não perceptível apesar da pessoa articular sons e/ou palavras;
- .a articulação de palavras soltas;
- .a articulação de palavras combinadas .

- Idade

Dada a grande dispersão etária da nossa população foi necessário agrupar os indivíduos por classes etárias

4. Construção do instrumento de avaliação

Nesta parte do trabalho pretende-se descrever o processo de construção do instrumento de observação constituído para o efeito: **uma grelha de observação sistemática para a avaliação da componente pragmática da comunicação.**

Para a sua construção seguiu-se uma via essencialmente dedutiva, na acepção de Damas e De Ketele (op. cit.), tendo-se feito derivar as categorias e grande parte dos itens constantes da versão final da grelha de observação, directamente do quadro teórico sobre componente pragmática da comunicação aumentativa, que passámos em revista na primeira parte do presente trabalho.

Não se tratou, no entanto, de um processo puramente dedutivo, porquanto foram seguidos alguns passos, sobretudo, no início do processo de construção deste instrumento, em que predominou uma abordagem indutiva, de contacto com o real para nos familiarizarmos com o objecto de estudo, e em que se procurou fazer emergir alguns indicadores que pudessem constar da grelha de observação.

Com efeito, o primeiro passo dado no sentido da elaboração de uma grelha para a avaliação da componente pragmática da comunicação aumentativa, consistiu numa série de contactos informais com técnicos (terapeutas de fala, psicólogos e professores especializados) que trabalham nesta área, com vista à recolha de informações sobre o tipo de instrumentos habitualmente utilizados para a avaliação da comunicação aumentativa e sobre os comportamentos que estes consideravam mais pertinentes nessa avaliação. Tratou-se, também, da tentativa de construir uma visão de conjunto da situação em matéria de avaliação da problemática da comunicação aumentativa .

De um modo geral os técnicos abordados, pertencentes aos 4 Centros de Paralisia Cerebral existentes no país, ao Centro de Reabilitação de Alcoitão, ao Hospital de Coimbra e aos Centros Piloto de Ajudas Técnicas (Norte, Centro, Sul), afirmaram que não tinham nenhuma avaliação-tipo, pois cada caso era um caso que tinha de ser estudado tendo em conta a sua especificidade. Foi possível, no entanto, recolher algumas zonas de consenso entre as opiniões emitidas por estes técnicos, em especial em relação aos seguintes aspectos, que deviam ser tomados em consideração neste processo avaliativo:

- Solicitação da atenção dos outros: adultos, crianças, desconhecidos;
- Expressão de sentimentos: prazer/desprazer; alegria/tristeza;
- Expressão de recusa/negação e/ou afirmação/aceitação;
- Expressão de necessidades básicas: conforto/desconforto; fome, sede, W. C.;
- Petição de objectos, de actividades, de ajuda;
- Resposta a perguntas simples e/ou complexas;
- Formulação de perguntas simples e/ou complexas;

Um segundo passo consistiu num conjunto de observações de carácter naturalista e ecológico (quotidiano da pessoa não modificado) com base em registo vídeo de 10 indivíduos escolhidos aleatoriamente, tendo em conta os parâmetros considerados. As observações realizadas seguiram os três critérios considerados essenciais por Carreira da Costa (1996), numa observação naturalista:

- Registo e medida dos comportamentos ocorridos apenas em ambiente natural;

- Não ingerência do observador nos comportamentos ou fenómenos a observar;

- Elaboração de um plano de observação que inclua uma forma de registo dos comportamentos ou fenómenos isento de subjectividade.

Achámos por bem, observar o indivíduo em contextos dirigidos e não dirigidos, a fim de obter um leque maior de comportamentos comunicativos.

Considerámos como contextos dirigidos a realização de tarefas em sala de aula (quando se tratava de crianças) e em situação de ambiente de trabalho (se se tratava de adultos). Como contexto não dirigido considerámos o recreio / espaço livre.

O protocolo de registo destas observações (vide apêndice 1) permitiu, com base na análise de conteúdo efectuada, levantar uma série de indicadores, que, conjuntamente, com os obtidos através do contacto com os técnicos das instituições anteriormente referidas conduziram à elaboração de uma primeira versão da grelha de observação (vide apêndice 2).

Analisando a -grelha de observação de comportamentos comunicativos-, (apêndice 2) podemos constatar que a categoria -modo de comunicação- abrange indicadores que vão desde os modos de comunicação muito primários (referenciados por Bowlby ao referir-se aos modos de chamada utilizados pelo bebé) até à palavra e símbolos. No que se refere às outras categorias apresentadas, não obstante a sua formulação ter seguido um processo lógico de classificação dos itens estas ainda não correspondem a um quadro teórico de referência que as legitime.

Confrontando o conjunto de indicadores insertos neste instrumento com o quadro teórico, passado em revista na primeira parte do presente trabalho, elaborou-se uma nova versão (apêndice 3).

Esta nova versão do instrumento continha as quatro categorias basilares nas quais assentam a componente pragmática:

- **modo de comunicação**, referente à modalidade ou ao meio a que o sujeito recorre para transmitir a mensagem ;
- **nível de intenção**, correspondente à percepção que o indivíduo tem, quanto à forma como os seus comportamentos comunicativos afectam os comportamentos dos outros;
- **objectivo do sujeito ao emitir a mensagem** , dizendo respeito à finalidade pretendida quando o sujeito emite a mensagem;
- **e competência do mesmo no acto comunicativo**, relacionada com a capacidade do sujeito para compreender o outro, iniciar a comunicação, interessar o parceiro na informação a partilhar e respeitar os turnos de comunicação.

Após a sua construção procedeu-se à sua aplicação a 10 indivíduos seleccionados aleatoriamente, procurando-se respeitar, mais uma vez, os estratos existentes na população.

Utilizámos para registar os comportamentos dos indivíduos em observação uma câmara de filmar para video. Cada indivíduo foi filmado duas vezes durante 30 minutos, em contextos dirigidos e não dirigidos. Para evitar interferências no comportamento dos sujeitos a câmara de filmar foi colocada no tripé, sendo accionada à distância com controlo remoto pelo observador, que não se encontrava em local visível pelos sujeitos em observação.

Após o terminus das filmagens, foram escolhidos os primeiros 15

minutos de sequências de imagens para cada contexto. Procedeu-se, em seguida, à decodificação dos dados registados em vídeo, utilizando-se para o efeito esta última versão da grelha.

A notação dos comportamentos observados na grelha implicou um conjunto de procedimentos que a seguir se apresenta:

- 1 - Considerou-se uma unidade de registo a ocorrência de determinado comportamento inserido numa das categorias contempladas na grelha;
- 2 - O registo das ocorrências dos comportamentos deve ser de dois tipos:
 - Quantitativo: quando se aponta no quadrado correspondente ao comportamento observado a ocorrência desse comportamento. Este registo pode ser executado de três formas diferentes, tendo em conta o impacto que o comportamento observado teve no outro:
 - . com o sinal (-) quando o(s) receptor(es) não se apercebe(m) da ocorrência do comportamento;
 - . com o sinal (/) se a instância receptora se apercebeu do comportamento, mas não conseguiu decodificar a mensagem;
 - . com o sinal (+) se a mensagem foi decodificada.
 - Qualitativo: as considerações produzidas pelo observador e que o levaram a incluir as manifestações comportamentais do sujeito em determinado item. Estas considerações devem ser inscritas na coluna correspondente a “Avaliação Qualitativa”.

3 - Sempre que uma pessoa em observação sai do espaço visionado, deve-se parar o tempo de contagem e só voltar a fazê-lo

quando entra novamente dentro da objectiva da câmara.

Após a realização destas últimas observações ao analisarmos os dados obtidos e ao confrontarmos as duas versões do instrumento procedemos a alguns reajustamentos em relação ao número de itens a incluir na grelha e em relação ao conteúdo (definição), que a seguir se apresentam.

Alterações na categoria *objectivo da mensagem*

- “*Procura da atenção*” em vez de “*Solicitar o outro*” porque se trata de um comportamento mais específico e ao mesmo tempo mais abrangente;

- “*Solicitar o objecto*” em vez de “expressir necessidades básicas”, porque aquela designação é mais ampla podendo considerar-se um pedido de satisfazer uma necessidade através da obtenção de um objecto (e.g.: pedir um quadro de comunicação) ou de uma acção (e.g.: apontar para a água);

- “*Solicitar acção*”, este indicador foi acrescentado na versão B porque segundo o quadro teórico ele era relevante pois abarcava todo o tipo de acções que o sujeito pode desejar ou executar;

- “*Solicitar informação*”, integra uma parte do –“*Fazer pedidos*”- uma vez que este item também se pode encontrar nos dois indicadores supra citados;

- “*Expressir Satisfação*”- optámos por esta redacção, com base em Kent (op. cit.) para substituir o item –“*expressir sentimentos*”, porque é mais específico, uma vez que se pode considerar que a palavra –satisfação- traduz a “sensação agradável quando as coisas correm à nossa vontade, e/ou o sentimento de aprovação, contentamento,

alegria”³ e, poder, assim, também contemplar uma parte da resposta ao item –“expressar afirmação”- já que se considera que “afirmar”⁴ é basicamente a resposta a uma pergunta que, portanto, caberá na categoria “competência do sujeito” ;

-“*Expressar aborrecimento*”, a inserção deste indicador deveu-se ao facto de considerarmos que “satisfação” não engloba todos os “sentimentos”, e a autora referida propor como indicador - satisfação/aborrecimento- que consideramos conceitos antagónicos;

-“*Expressar Negação/oposição*”, mais uma vez baseamo-nos em Kent para incluir este indicador em toda a extensão proposta pela autora, dado que os termos utilizados se podem considerar conceitos sinónimos, que quando juntos se clarificam;

Foram feitas alterações no que concerne à categoria -competência do sujeito- substituindo-se o indicador “compreensão do discurso” por “responder a perguntas simples” e “responder a perguntas complexas” dado serem, conforme verificámos através das observações efectuadas formas de operacionalizar aquele indicador.

Decidiu-se também não se inserir o item “contar acontecimentos” dado não se ter registado a sua ocorrência aquando da realização das observações.

A versão final (apêndice 4) da grade de observação englobava as categorias e indicadores apresentados no quadro nº1:

³ Definição retirada do Grande Dicionário da Língua Portuguesa (1991)

⁴ Segundo definição do mesmo dicionário “afirmar, declarar com firmeza, sustentar, assegurar, confirmar, reconhecer”,

Quadro nº 1

Categorias	Nível de intenção:		0			
			1			
			2			
	Modo De Comunicação	Indicadores	*Olhar			
			*Gesto			
			*Movimento			
			*Mímica			
			Vocalização			
			Palavra			
			Símbolo			
	Objectivo Da Mensagem		Expressar satisfação			
			Expressar aborrecimento			
			Procurar atenção			
			Solicitar um objecto			
			Solicitar uma acção			
			Solicitar uma informação			
			Protestar			
			Comentar			
			Cumprimentar			
	Competência Do sujeito No acto Comunicativo		Responde a perguntas simples			
			Responde a perguntas complexas			
			Inicia conversa			
			Utiliza turnos de comunicação			
			Voluntariamente muda de tópico			
			Clarifica a questão			
	Questiona					

Com esta nova versão da grade de observação e para garantir a fidelidade intra-observador no processo de decodificação realizaram-se testes de fidelidade em dois momentos, utilizando-se para o efeito a fórmula já anteriormente referida de Bellack et al. (op. cit.) e de White (op. cit.), tendo-se obtido um coeficiente de fidelidade de 92.

Procurou-se também garantir a fidelidade inter-observador. Nessa

perspectiva foi pedido a um observador externo para efectuar a descodificação dos registos vídeo. Esse observador, com Mestrado em Ciências de Educação, fora previamente treinado através da utilização da grelha para a descodificação de registos vídeo feitos a duas pessoas que não faziam parte desta amostra. O coeficiente de fidelidade obtido nesta situação foi de 85.

Com base nos dados recolhidos através deste processo, foram efectuadas algumas alterações de carácter gráfico, pelo que, a versão final deste instrumento, no contexto do presente estudo, ficou disponível para ser aplicada a uma amostra global de 66 pessoas.

O instrumento por nós criado, cuja operacionalização será efectuada no ponto seguinte, é uma grelha de categorias na dupla acepção de Rosenshine e Furst (op. cit.) e de Medley e Mitzel (op.cit.).

4. 1. Domínios da componente pragmática da comunicação aumentativa contemplados na grelha

Como atrás referimos consideramos a comunicação aumentativa, inscrita na componente pragmática da comunicação.

A delimitação do campo de estudo torna possível identificar os fundamentos que lhe serviram de suporte e, construir a partir daí, o modelo de análise pois, “não se pode pular as primeiras etapas, isto é, não se pode estudar de uma forma inteligente a aquisição ou utilização

da linguagem sem ter uma ideia de linguagem adquirida ou utilizada”. (Chomsky, 1977:58).

Desta forma, torna-se natural a abrangência das dimensões, ou categorias, da componente pragmática da comunicação na comunicação aumentativa que como temos vindo a assinalar são:

- o objectivo da mensagem
- o modo de comunicar;
- o nível de intenção;
- competência do sujeito no acto comunicativo.

4.1.1. Competência do sujeito no acto comunicativo

Tomando como referência os dados obtidos através de Linder (op. cit.) e Baumgart et. al. (op. cit.), a que se poderão juntar os proporcionados por intermédio da consulta aos técnicos das instituições anteriormente referenciadas, a categoria “competência do sujeito no acto comunicativo” passou a conter os seguintes elementos:

- 1- Responde a questões simples
- 2 -Responde a questões complexas
- 3- Inicia a conversa;
- 4- Utiliza a alternância ou turnos na comunicação;
- 5- Mantém um tema;
- 6- Voluntariamente muda de tema;
- 7- Questiona;
- 8- Clarifica questões;

Desta forma as componentes que surgem no nosso instrumento de avaliação são:

- Responder a perguntas simples: se a pessoa responde a questões constituídas por frase simples sobre uma determinado questão;
- Responder a perguntas complexas: se as perguntas às quais a pessoa deve responder, abrangerem duas ou mais proposições em que uma é independente e outra subordinada;
- Inicia conversa: espontaneamente aborda alguém sobre um tema;
- Utiliza turnos de comunicação: aguarda que o outro emita toda a mensagem, para a seguir se exprimir;
- Mantém tópico: entra em “diálogo” mantendo o tema da conversa;
- Voluntariamente muda de tópico: consegue compreender que o tema começa a não ter interesse e aborda outro que renova o interesse do parceiro pela interacção;
- Clarifica a mensagem: apercebe-se que o outro não o compreende e utiliza outro tipo de sinais para se fazer entender;
- Questiona: faz perguntas.

4.1.2. Objectivo da mensagem

Em estudos sobre a inteligibilidade da mensagem de pessoas que recorriam a sistemas de comunicação aumentativa, Linder (op.cit), Baugmart et. al.(op.cit) Koppenhaver & Erickson (1997) detectam nessas mensagens, a procura dos seguintes objectivos:

- 1- Procurar atenção;
- 2 - Pedir o objecto;
- 3 - Pedir a execução de uma acção;
- 4 - Pedir uma informação;
- 5 - Protestar;
- 6 – Comentar.
- 7- Cumprimentar

Como referimos no ponto anterior, para além destes indicadores, encontrámos, aquando da análise ao protocolo das observações de carácter naturalista, indicadores correspondentes aos que Kent (1983) propôs ao investigar crianças nos primórdios da comunicação.

Esta autor considera existir nessa fase desenvolvimental, uma comunicação afectiva com quatro graus distintos:

- Atenção: se a pessoa muda o comportamento em presença de estímulos positivos (e.g., luz, música, pessoas conhecidas), ou perante a ausência dos mesmos, e ainda quando surgem no ambiente estímulos negativos (e.g., animais e/ou objectos desagradáveis) ou quando estes deixam de estar presentes;

- Petição: se a pessoa quer/solicita, que lhe satisfaçam um desejo ou necessidade (e.g. atenção, carinho, ir à rua, alimentação);

- Satisfação/ aborrecimento, quando a pessoa mostra pelo sorriso ou expressão de prazer ou de conforto, bem-estar. Se, pelo contrário, a pessoa dá sinais de desconforto quer pelo choro quer por movimentos ou esgares, ela manifesta comportamentos de mal-estar;

- Negação/oposição, se a pessoa manifesta (por gritos, desvio do olhar ou gestos de afastamento), contestar a situação ou contestar a presença/ausência de um estímulo.

Tendo em atenção todos estes elementos, foram adoptados na nossa grelha na categoria – **Objectivo da mensagem** (que se entende como a finalidade pretendida pelo sujeito quando emite a mensagem)- o conjunto de indicadores atrás referidos que a seguir se apresentam, com as alterações justificadas pelos dados provenientes das referidas observações:

- Expressar satisfação: manifesta sentimentos de alegria, calma, saciação e/ou contentamento, através de gestos de afirmação, expressões faciais muitas vezes conjugados com vocalizações, palavras e/ou movimentos físicos;
- Expressar aborrecimento: indica sentimentos de desagrado e/ou aversão a alguma coisa ou alguém, também através de gestos, expressões faciais muitas vezes conjugados com vocalizações, palavras, símbolos e/ou movimentos físicos;
- Expressar negação/oposição: demonstra, através de gestos de negação, expressões faciais e/ ou movimentos físicos (conjugados

ou não com vocalizações, palavras ou símbolos), comportamentos de negação, recusa ou rejeição de algo ou alguém.

- Procurar atenção: atrai a presença de alguém para lhe serem prestados cuidados ou afecto e/ou manifesta perto de outrem o desejo de receber carinho ou atenção através de: olhares, gestos, movimentos físicos, conjugados ou não com vocalizações, palavras, ou símbolos;
- Solicitar um objecto: induz que lhe dêem um objecto, através da direcionalidade do olhar, gestos, movimentos físicos, conjugados ou não com vocalizações, palavras, símbolos;
- Solicitar uma acção: pede para fazer algo, utilizando a direcionalidade do olhar, gestos, movimentos físicos, conjugados ou não com vocalizações, palavras, símbolos.
- Solicitar uma informação: procura, através da direcionalidade do olhar, gestos, vocalizações, palavras ou símbolos, que lhe forneçam um conhecimento, parecer ou esclarecimento sobre algo que está a acontecer ou aconteceu;
- Protestar: demonstra repulsa ou revolta contra alguma coisa, por meio de gestos, movimentos físicos, conjugados ou não com vocalizações, palavras, símbolos;
- Comentar: faz observações sobre algo que estão a dizer ou que está a acontecer, recorrendo a mímica e/ou gestos, conjugados ou não com vocalizações, palavras, símbolos;

- Cumprimentar: manifesta interesse por alguém no início ou no fim da interacção, através de mímica, gestos, conjugados ou não com vocalizações, palavras ou símbolos.

4.1.3. Modo de comunicação

Como demonstrámos na primeira parte do presente trabalho, esta dimensão corresponde à modalidade ou ao meio a que o sujeito recorre para transmitir a informação ao outro, e abrange os sinais e/ou comportamentos comunicativos que o indivíduo utiliza para se expressar. Os autores consultados, nomeadamente, Vontetzchner e Martinsen (op. cit.), Beukelman e Mirenda (1992), Largo e Elias (op. cit.), são unânimes em considerarem as seguintes componentes nesta dimensão:

- 1- Olhar;
- 2- Gestos (mesmo que sejam mudanças subtis do tónus muscular);
- 3- Apontar;
- 4- Vocalizações;
- 5- Palavras;
- 6- Símbolos.

Recordando a diferenciação que Linder (op. cit), VonTetzchner & Miranda (op. cit.) assim como Baugmart et. al. (op. cit.), fazem de “gestos”, podemos acrescentar: mímica (dizendo respeito a expressões faciais) e movimentos físicos (que abrangem os movimentos do corpo,

mesmo que sejam alterações de tónus desde que surjam sempre em contextos semelhantes).

Entendemos que a unidade comportamental “apontar”, é uma acção que traduz uma indicação e não a consideramos um modo de comunicação.

Com base nestes contributos considerámos como items desta categoria os abaixo indicados. A título ilustrativo apresentamos alguns exemplos de situações em que estes comportamentos devem ser notados na grelha. É importante também não esquecer, que a interpretação da mensagem do sujeito deve ter sempre em conta o contexto e os acontecimentos que a antecedem.

- Olhar : se a pessoa fixa com insistência algo e/ou alguém, ou se fixa o outro e, logo de seguida, dirige o olhar para um objecto, lugar ou situação.

Por exemplo:

- A pessoa fixa com insistência alguém. Esse comportamento é interpretado como uma chamada de atenção;

- O sujeito fixa um outro indivíduo e dirige depois o olhar para algo, esse comportamento é interpretado como forma de solicitar um objecto ou situação (e.g.: olhar para a porta, significa querer sair; olhar para a caneta significa querer escrever ou pintar; olhar para o copo ou algo referente a água, indica querer água; olhar para o fim da página, indica querer mudar de página);

- A pessoa olha para o outro e sorri, descodifica-se esse comportamento como um cumprimento;

- O indivíduo olha para baixo quando se está a falar com ele. Esse comportamento é traduzido como indicador de não estar interessado, desejar terminar a situação ou como sinal de negação.

Gestos: considera-se -gestos- qualquer movimento com significado convencional como sejam:

- O acto de mover a cabeça para a frente, é um gesto que todos decifram como sinal de confirmação ou afirmação equivalente ao -sim- verbal;
- O acto de mover a cabeça da direita para a esquerda, ou da esquerda para a direita que é naturalmente equivalente à palavra -não- e descodificado como sinal de negação ou oposição;
- O movimento de encolher de ombros, que é, por sua vez, indicador de indiferença ou desconhecimento;
- O acto de empurrar bruscamente com a mão algo ou alguém, é sinónimo de oposição, protesto, ou negação;
- Quando o indivíduo levanta um pouco o braço e abre e fecha a mão, enquanto olha para o outro, pode traduzir-se como movimento de chamada;
- Quando estende a mão na direcção de outro significa dádiva.

- **Movimentos físicos:** dizem respeito aos movimentos, mesmo que sejam mudanças subtis do tónus muscular, capazes de serem descodificadas dentro de um determinado contexto. Entram nesta identificação alguns dos signos idiossincráticos e signos de sinal mencionados por Largo e Elias (op. cit.) como sejam:

- Abrir os braços como significando, presença, chamada de atenção;

- Movimento para a frente da cabeça de forma a salientar o queixo, que é indicador de petição;

- Movimentar o tronco na direcção do outro, equivalente a solicitar atenção;

- Movimentar o tronco para a frente e sorrir, sinal de afirmação ou confirmação;

- Movimentar o tronco no sentido oposto do interlocutor, indicador de oposição, negação;

- Extensão brusca do corpo, como significando satisfação;

- Movimento repetido do braço na direcção de algo ou alguém, sinal de protesto.

- Mímica: perante determinados estímulos a pessoa emite expressões faciais tais como: esgares e/ou sorrisos, socialmente identificáveis como significando conforto/desconforto e agrado/desagrado. Por exemplo:

- Sorriso ou esgar largo dos lábios, que é sinal de afirmação ou confirmação, aceitação, satisfação;

- Franzir a testa, interpretado como não compreender, não estar interessado;

- Franzir a testa e cerrar a boca, pode significar estar zangado, manifestar oposição;

- Sorrir e olhar para o lado, equivalente a troçar;

- Cerrar a boca, pode ser descodificado como: não querer mais, opor-se.

- **Vocalizações:** a pessoa produz sons, geralmente correspondentes às sílabas sonantes das palavras, para proferir a sua mensagem. Estes, porque muito semelhantes entre si, devem ser sempre decifrados tendo em conta o contexto e verbalizados pelo intérprete, consoante a interpretação que lhe for dada, para que a pessoa possa negar ou confirmar essa interpretação: (e.g.: -àa-, ⇔ água, casa; -ão ⇔ pão, João, avião, não; au ⇔ cavalo, carro, fato-de-treino; ãe ⇔ mãe ; u(a) ⇔ rua; é ⇔ é, sim, zé; ina ⇔ piscina, menina; àas ⇔ calças; êu ⇔ beijo; ân-às-ó? ⇔ quando te vais embora?; ou-e-a-u ⇔ vou ter saudades tuas.
- **Palavras:** o sujeito verbaliza ou escreve palavras de forma inteligível.
- **Símbolos:** a mensagem é emitida através de símbolos pictográficos ou ideográficos .

4.1.4. Nível de intenção

Esta dimensão, dizendo respeito à forma como a pessoa percebe o impacto dos seus comportamentos comunicativos nos outros, é muito valorizada por muitos dos autores anteriormente citados que a situam no fulcro de todo o desenvolvimento da comunicação (seja qual for o modo porque se processa).

Com base nos estudos de Bruner (op. cit.), sobre o desenvolvimento do significado, nos de Vontetchner et Martinsen (op.cit), sobre o desenvolvimento da comunicação segundo a teoria interaccionista, em Leitão (op. cit), sobre a interacção mãe-criança, e ainda em Volterra et al. (op. cit.), sobre o desenvolvimento da intencionalidade infantil, podemos conceber no nível de intenção as seguintes fases :

a) fase zero – correspondente a uma comunicação com base em indícios (sinal natural involuntário, e. g., choro, sons, olhares, movimentos físicos, que a instância receptora descodifica).

b) fase um - o indivíduo emprega gestos, vocalizações ou símbolos convencionais para demonstrar intenções.

c) fase 2 - o sujeito utiliza palavras e/ou símbolos numa mensagem estruturada com um objectivo claro.

Na grelha por nós construída, o domínio “nível de intenção” é operacionalizado através destas três fases e das definições que acabámos de enunciar.

II. APLICAÇÃO DA GRELHA A UMA AMOSTRA DA POPULAÇÃO DO CPC DE BEJA

1. *Seleção da amostra*

Depois de se delimitar a população de referência deste estudo que se situou num total de 78 pessoas, utilizando a tabela de determinação do tamanho da amostra de uma dada população (Krejcie e Margan, 1970: 608) definimos uma amostra de 66 pessoas

Para a seleção da amostra, e tendo em conta o que dissemos atrás sobre as características da população centrámo-nos em dois tipos de variáveis: situação escolar e patologia.

Em relação ao primeiro e, dado a faixa etária da população ser tão ampla, considerámos, como se pode ver no quadro nº 2, a sua divisão em classes.

Quadro nº2

Classe etária							
População							
	0-6	7-13	14-20	21-27	28-34	+35	Total
F	8	22	16	15	11	6	78
%	10	29	21	19	14	7	100
Amostra							
F	7	19	14	12	9	5	66

De referir, que, pelo facto da população se compor de grupos ou de estratos de tamanhos diversos, seguimos neste processo de selecção

a regra da proporcionalidade, pelo que, em observância a este princípio, e depois de efectuados os cálculos necessários se fixou, os números contemplados no quadro nº2.

Em relação ao segundo tipo de variáveis (patologia) seguimos os indicadores já anteriormente referidos no ponto anterior, a propósito das características da população, e que estão insertos no quadro nº 3 .

Quadro nº3

	Patologia				
	População				
	Paralisia Cerebral	Traumatismo Craniano	Afecção Neuromuscular	Anomalias SNC p. causa infecciosa	Total
F	41	4	18	15	78
%	53	5	22	20	100
	Amostra				
F	34	3	16	13	66

Estas características para estarem incluídas na amostra na mesma proporção que na população de referência deverão, como mostra o referido quadro, apresentar os seguintes números: 34 para o grupo da Paralisia Cerebral; 3 para o grupo de Traumatismo Craniano; 16 para o de Afecção Neurológica Grave; 13 para o de Anomalias do Sistema Nervoso Central por causa infecciosa.

Importa referir que o elevado número de pessoas com Paralisia Cerebral quer ao nível da população quer ao nível da amostra, pode estar relacionado com a história do C.P.C./Beja que durante os 18 anos

da sua existência tratou essencialmente de pessoas portadoras deste tipo de problemática, vindo a acolher outras problemáticas só nos últimos cinco, data em que oficialmente surgiu como Centro de Apoio a Ajudas Técnicas da Zona Sul do país.

O outro parâmetro de caracterização a considerar são as perturbações de expressão verbal que se encontram sempre associadas às disfunções motoras.

Mais uma vez tendo em conta as proporções entre a população e a amostra esta variável apresenta os seguintes dados:

Quadro nº4

Disfunções de linguagem					
População					
	Ausência expres. verbal	Dificul. graves de articulação	Articula palavras soltas	Articulpalavra combinadas	
F	24	12	14	28	78
%	31	15	18	36	100
Amostra					
F	21	10	11	23	66

Em conformidade com as exigências colocadas por este processo e, com base em Colaço (1997), seleccionaram-se, finalmente, de forma aleatória os elementos da amostra respeitando-se sempre, em cada um dos três parâmetros levados em consideração na caracterização da população, a proporção dos estratos em relação à população global.

Estavam, deste modo, seleccionadas 66 pessoas para a amostra, com idades compreendidas entre 0 e 58 anos.

2. Apresentação e análise dos resultados

A exemplo do processo utilizado para a construção da grade de observação, também a aplicação da sua última versão à amostra de 66 pessoas decorreu em dois contextos: dirigido (formal) e não dirigido (informal).

Como um dos principais propósitos do trabalho era *conhecer os elementos existentes na componente pragmática passíveis de potencializarem a comunicação*, nos pontos que se seguem, iremos analisar os dados encontrados nos dois contextos.

Como se trata de um estudo de carácter exploratório, essa análise será feita, fundamentalmente, a partir da comparação dos dados, utilizando-se para o efeito uma estatística simples baseada em frequências, médias e percentagens.

Apresenta-se, em seguida, separadamente, para cada categoria, os resultados obtidos e a análise dos indicadores que consideramos mais relevantes.

2.1. Categoria Nível de Intenção

Em conformidade com a ordem de apresentação das categorias e dos itens na folha de registo, começaremos por nos debruçar sobre a categoria nível de intenção.

Tal como se infere pela definição desta categoria¹, esperava-se

¹O nível de intenção corresponde à percepção que o indivíduo tem da forma como os seus comportamentos comunicativos influenciam os comportamentos dos outros.

encontrar três grupos de indivíduos correspondentes às 3 fases (níveis) distintas que se mencionaram no capítulo 4 do presente estudo :

- na primeira, ou seja, a que se considerou nível 0, deverão situar-se os indivíduos que não emitem comportamentos com finalidade prévia;
- na segunda, os sujeitos que utilizam um conjunto de signos convencionais (gestos, vocalizações, símbolos pictográficos ou ideográficos) para demonstrar intenções;
- na terceira, os indivíduos que conseguem enquadrar os símbolos (gestos, palavras, ou outros) numa mensagem estruturada com um objectivo claro.

2.1.1. Distribuição dos sujeitos de acordo com os três níveis de intenção

Como podemos verificar no quadro nº 5 os resultados obtidos confirmam as nossas expectativas.

Quadro nº5

Situação formal			Situação informal		
Nível	F	%	Nível	F	%
0	14	21	0	14	21
1	23	35	1	23	35
2	28	42	2	28	42
Total	66	100	Total	66	100

Com efeito, como os dados testemunham, quer no contexto formal quer no informal, a distribuição dos 66 indivíduos pela categoria -nível de intenção- foi a mesma, encontrando-se a menor

percentagem de indivíduos no nível 0, e a maior no nível 2.

Constata-se, assim, que em 21% dos indivíduos é o receptor que dá um objectivo aos sinais comunicativos que o sujeito emite (nível 0); que 35% dos sujeitos utiliza sinais convencionais para emitir a mensagem (nível 1) e que os restantes 42% (nível 2) conseguem organizar esses sinais em regras.

2. 1. 2. Relação entre os níveis de intenção e os parâmetros considerados

2. 1. 2. 1. Dificuldades de expressão

Considerando agora a relação entre os níveis de intenção e os parâmetros considerados para a caracterização da amostra começaremos por fazer incidir a nossa análise nas dificuldades de expressão.

Pela leitura do quadro nº 6, damo-nos conta, de imediato, da ausência de expressão verbal, em todos os sujeitos que se encontram no nível 0.

Quadro nº6

Dificuldades de expressão verbal dos indivíduos										
Nível de intenção	Ausência expres. verbal		Dificuldade grave de articulação		Articula palav soltas		Junta 2 ou mais palav.		Total	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
0	14	21	0	0	0	0	0	0		
1	7	11	6	9	6	9	4	6		
2	0	0	4	6	5	8	19	29		
Total	21	32	10	15	11	17	23	35	66	100

O facto desta problemática também estar presente no nível 1, leva-nos a concluir que a ausência de expressão verbal não é condicionante da percepção, por parte do sujeito da importância da comunicação.

Em relação às outras problemáticas de expressão verbal, estas estão distribuídas pelos dois níveis, encontrando-se maior incidência no nível dois, no que respeita a indivíduos que conseguem juntar palavras.

Podemos, então, concluir que quando o indivíduo tem percepção da importância da comunicação, consegue recorrer a todo o seu potencial para interagir com o outro.

2.1.2. 2. Disfunção motora

Relativamente a este parâmetro, como se pode constatar pela leitura do quadro nº 7, os dados insertos não são conclusivos sobre a influência das disfunções no nível de intenção dos indivíduos, uma vez que os valores encontrados para a disfunção múltipla, que à primeira vista são sinónimos de uma problemática de maior gravidade, são mais elevados no nível 1 (23%) do que no nível 0 (11%), nível este que traduz uma menor competência de comunicação por parte do indivíduo.

Por sua vez, no nível 2 todas as problemáticas estão presentes, o que parece indiciar que não são grandemente impeditivas do indivíduo se manifestar em termos comunicativos.

Quadro nº7

Disfunção motora dos indivíduos										
Nível	Contr.Postural		Manipulação		Múltiplas		Mobilidade		Total	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
0					7	11	7	11		
1			3	5	15	23	5	8		
2	3	5	8	12	4	6	13	20		
Total	3		11	17	26	60	25		66	100

2.1.2. 3. Classe etária

Quadro nº8

Classe Etária														
Nível	0-6		7-13		14-20		21-27		28-34		+35		Total	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
0	2	3	5	8	4	6	2	3	0		1	2	14	
1	4	6	7	9	5	8	5	8	3	5	2	3	24	
2	1	2	7	5	5	3	5	3	6	2	2		28	
	7	11	19	22	14	17	12	14	9	7	5	5	66	100

Através da leitura dos resultados inscritos no quadro nº 8 pode-se constatar que há uma fraca relação entre a idade e o nível de intenção, dado encontrar-se em todos os níveis indivíduos das diferentes classes etárias², pelo que, do ponto de vista da

² Com excepção do nível 2 em relação à classe etária de +35 anos, que era composta só por cinco indivíduos

intervenção a planear com vista a potencializar a comunicação, a variável idade não é importante, devendo aquela assentar essencialmente nas capacidades comunicativas do indivíduo, seja qual for a sua idade.

2.1.2. 4. Patologia

Quadro nº9

Patologia apresentada pelos indivíduos										
Nível	Paralisias Cerebrais		Traumat. cranianos		Anomalias do SNC p. causa Infecciosa		Afecções neuromusc		Total	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
0	3	5	1	1,5	4	6	6	9	14	21
1	18	27	1	1,5	2	3	2	3	23	35
2	13	20	2	3	7	11	9	14	28	42
Total	34	52	4	6	13	20	16	26	66	100

Como podemos constatar pelos dados inscritos no quadro nº9, não se encontra diferença relevante em relação à distribuição dos indivíduos por patologia, uma vez que os dados são concordantes com os da proporção dos grupos na amostra e na população, evidenciando que a incidência nos níveis não está relacionada com a patologia de que é portador cada indivíduo, mas sim com a sua capacidade de estabelecer interações comunicativas.

2.2. Categoria Modo de Comunicação

2.2.1. Incidência dos comportamentos comunicativos

No que concerne ao modo de comunicação – modalidade de expressão a que o indivíduo recorre para emitir a mensagem- e começando pela análise dos resultados inscritos no quadro nº 10, podemos verificar que **os sujeitos comunicam mais em contextos dirigidos do que em contextos não dirigidos** (em média 201 mensagens emitidas em contextos formais, contra 105 nos informais). Este dado está de acordo com a indiferença perante a comunicação, apontada por Basil (op. cit), uma vez que em “situação dirigida alguém se lhes dirige”.

Podemos também verificar, quer numa situação quer na outra, que a modalidade com **maior número de ocorrências é –palavras-** seguida de **vocalizações**, vindo depois os gestos. Pensamos que este facto é demonstrativo da importância da palavra, ou até, da emissão de voz, na comunicação.

Com base nos dados até agora apresentados, espera-se que o número de ocorrências nas diferentes modalidades de comportamento varie de acordo com o nível de intenção em que o indivíduo se situa.

Quadro nº10

Categoria: Modo de comunicação						
Contexto Formal			Informal			
Items	F	X	%	F	X	%
Olhar	147	21	10	46	7	6
Gestos	175	18	12	128	18	17
Movimentos Físicos	222	32	15	85	12	12
Mímica	151	22	11	93	13	13
Vocalizações	374	53	27	211	30	29
Palavras	249	36	17	176	25	24
Símbolo	112	16	8			
Total	1410	201	100	739	106	100

2.2.2. Relação dos comportamentos comunicativos com o nível de intenção

Como demos conta na primeira parte deste trabalho, Beukelman e Mirenda (op. cit.) advogam que a capacidade da pessoa para utilizar diferentes modos de comunicação a fim de melhor se fazer entender, está directamente relacionado com o nível de intencionalidade e com o de compreensão da mensagem.

Esse facto pode ser constatado pela análise dos dados apresentados no quadro nº11 sobre as ocorrências dos indicadores desta categoria em cada nível de intenção, os quais vão também ao encontro do apresentado no quadro anterior. Nele podemos verificar, que no nível 0, os indivíduos expressam-se mais pelo movimento e

pela mímica, quer num contexto quer no outro, o que é natural uma vez que não podem recorrer a vocalizações ou palavras.

Quadro nº11

Comportamentos comunicativos presentes em todos os níveis								
Contexto Formal								
<div> <div>Nível</div> <div>intenção</div> <div>Modo</div> <div>Comunicação</div> </div>	Nível 0		Nível 1		Nível 2		total	
	F	%	F	%	F	%	F	%
ÍTEM								
Olhar	25	18	75	13	51	8	147	10
Gestos	0		102	18	73	11	175	12
Movimento	69	51	52	9	32	5	222	15
Mímica	42	31	75	15	34	5	151	11
Vocalizações			182	33	192	29	374	27
Palavras			18	3	249	38	249	17
Símbolo			72	12	30	4	112	8
Total	136	100	594	100	661	100	1410	100
Contexto Informal								
	F	%	F	%	F	%	F	%
Olhar	18	22	21	9	9	2	46	6
Gestos			54	22	74	18	128	17
Movimento	38	47	35	14	12	3	85	12
Mímica	27	31	48	19	18	4	93	13
Vocalizações			75	30	121	30	211	29
Palavras			15	6	176	43	176	24
Símbolo								
total	83	100	248	100	410	100	739	100

Julgamos também importante referir o facto de em contexto informal os sujeitos não recorrerem a um Sistema Aumentativo de Comunicação, como no-lo atesta a ausência de comunicação através de símbolos. Ao contrário, na situação formal no nível registam-se 12% de ocorrências de comunicação símbolos e, no nível 2, 4%.

2.2.3. Relação entre o modo de comunicação e o nível de intenção, segundo as perturbações da linguagem

Nesta análise vamos só considerar os níveis 1 e 2 dado que, como foi visto anteriormente no quadro 5, no nível 0 só a problemática *-sem expressão verbal-* está representada.

Pela leitura do quadro nº12 constata-se que a dominância dos indicadores varia de acordo com a situação problema.

Quadro nº12

Legenda:

a) Refere-se ao sinal (+), o que significa mensagem compreendida

b) Refere-se ao sinal (/) e (-), o que significa que o receptor não consegue decodificar essa mensagem

Contexto Formal									
Nível 1									
Indicador	S/ Exp. Ver		Dif. artic. Gra		Articula palavras soltas		Art.palavras combinadas		Total
	a	b	a	b	a	b	a	b	
Olhar	11	15	14	5	13	6	4	3	75
Gestos	9	6	2	7	17	7	15	2	102
Movimentos	20	2	18	3	8	1	10		52
Mímica	30	3	12	1	10	1	18		75
Vocalização			70	35	38	3	36		182
Palavras	0		0		6		12		18
Símbolo	19	2	20	10	9	3	2	2	72
Total	98	28	136	61	95	21	97	7	594
Contexto Informal									
Nível 1									
Olhar	6	3	9		2	1	0		21
Gestos	0		7	4	12	8	19	6	54
Movimento	7		17		5	3	3		35
Mímica	12		17		10		9		48
Vocalização	0	0	14	1	28	3	26	3	75
Palavras	0		0		3		12		15
Símbolo	0		0		0		0		
Total									

No que concerne ao nível 1, o indicador que regista maior número de ocorrências é -vocalização- seguida de -gesto-, nos indivíduos de praticamente todas as problemáticas, excepto nos

sujeitos sem expressão verbal, os quais recorrem à mímica, quer num contexto quer no outro .

Outro dado que mais uma vez nos mostra a importância da voz é o facto dos sujeitos sem expressão verbal comunicarem menos que os outros, principalmente, em contexto informal.

Para além dos dados que apoiam os comentários já efectuados, podemos constatar que no nível informal os sujeitos, mesmo correndo o risco de não serem compreendidos, não recorrem a símbolos para comunicarem.

Outro aspecto que importa considerar é que, embora em contexto formal os indivíduos apresentem maior número de comportamentos comunicativos do que no informal, é neste contexto que parecem ser melhor compreendidos, porque, como se pode ver na parte do quadro correspondente ao contexto informal pouco são os comportamentos não descodificados.

Por seu turno, a leitura do quadro nº12, permite-nos verificar que os dados referentes ao nível 2, se aproximam dos valores do quadro nº 7, pois os modos de comunicação onde surgem maior número de ocorrências são os mesmo que no quadro nº10 referente a *palavras e vocalizações*. Tal facto é compreensível atendendo ao número que, como se viu atrás, são mais elevadas neste nível .

Quadro nº13

Legenda:

a) Refere-se ao sinal (+), o que significa mensagem compreendida

b) Refere-se ao sinal (/) e (-) o que significa que o receptor não consegue decodificar a mensagem

Contexto Formal									
Nível 2									
	S/ expr.verbal		Dif. Art.Grave		Articula Palavras soltas		Art.palavras combinadas		
	a	b	a	b	a	b	a	b	
Olhar	-		6	12	8	8	5	12	51
Gestos	-		19	6	20	6	29	6	73
Movimentos	-		11	4	10		8		32
Mímica	-		7		9	2	15	1	37
Vocalizações	-		32	10	66	12	58	14	192
Palavras	-		33	22	43	7	144		249
Símbolo	-		2		12		16		30
Total			110	54	168	35	275	33	661
Contexto informal									
Nível 2									
Olhar	-		3		1		8		12
Gestos	-		20		27		21		68
Movimentos	-		3		5		2		10
Mímica	-		5	3	5		6		19
Vocalizações	-		26	15	26	2	42	19	130
Palavras	-				22	18	99	31	170
Símbolo	-								
Total			57	18	86	20	178	50	409

Em síntese, da leitura dos quadro nº12 e 13 conclui-se que os modos de comunicação com que os indivíduos se expressam estão relacionados directamente com a sua capacidade e surgem quer em contexto dirigido quer em não dirigido.

Quando a limitação é muito grave, as pessoas recorrem a todo o seu potencial, embora se registre um predomínio no tocante aos movimentos físicos e mímica. Numa situação intermédia recorrem essencialmente a vocalizações mímica e gestos e, sempre que lhes é possível, recorrem ao uso da palavra, mesmo se esta é praticamente ininteligível para estranhos.

É de salientar, ainda, a dificuldade de descodificação das mensagens emitidas através do olhar uma vez que, como podemos constatar pelo quadro nº 13, o número de mensagens compreendidas são em número inferior às não descodificadas (19 mensagens compreendidas para 32 não compreendidas). Se analisarmos os valores correspondentes aos indicadores relacionados com os restantes modos de comunicação, estes são em grande parte compreendidos.

2.3. Categoria Objectivo da Mensagem

2.3.1. Incidência dos indicadores

Como referimos atrás, esta categoria diz respeito, à finalidade que o sujeito tem em vista quando emite a mensagem.

Tendo em conta, mais uma vez, os dois contextos, podemos constatar pela análise do quadro nº 14, que a **principal finalidade** dos sujeitos quando emitem um comportamento comunicativo é **mostrar satisfação e procurar atenção**.

Quadro nº14

ÍTEM	Formal			Informal		
	F	%	X	F	%	X
Satisfação	146	20	14.6	106	25	10.6
Negação	36	5	3.6	9	2	0.9
Aborrecimento	36	5	3.6	18	4	1.8
Procura atenção	178	25	17.8	74	17	7.4
Solicitar objecto	32	4	3.2	39	9	3.9
Solic.actividade	76	10	7.6	55	13	5.5
Solic.informação	77	11	7.7	18	4	1.8
Protestar	78	11	7.8	64	15	6.4
Comentar	61	8	6.1	43	10	4.3
Cumprimentar	7	1	0.7	6	1	0.6
Total	727	100	72.7	432	100	43.2

Um aspecto curioso destes resultados é a fraca incidência de comportamentos de carácter mais marcadamente social, como é o caso do comportamento *cumprimentar* que apresenta valores pouco relevantes

Também nesta categoria as mensagens emitidas em contexto dirigido são superiores às emitidas em contexto não dirigido (em média 73 mensagem, no primeiro caso, contra 43 no segundo).

2. 3. 2. Relação dos objectivos com o nível de intenção

Pela leitura dos dados inscritos no quadro nº 15, podemos constatar que, a exemplo da categoria anterior, os sujeito situados

nível 0 emitem quase metade dos comportamentos encontrados nos outros níveis. Como também podemos verificar, os parceiros da interacção, associam exclusivamente esses comportamentos à expressão de sentimentos (satisfação, aborrecimento) ou de necessidades básicas (solicitar atenção, objecto, acção).

Nos outros níveis, os objectivos das mensagens cobrem todos os indicadores, embora no nível 1 se verifique uma maior incidência nos correspondentes à expressão de necessidades ou demonstração de emoções.

Quadro nº15

Contexto formal								
Nível 0			Nível 1		Nível 2		Total	
ÍTEM	F	%	F	%	F	%	F	%
Satisfação	41	31	51	18	54	17	146	20
Negação	15	11	14	5	11	3	36	5
Aborrecimento	13	10	11	4	12	4	36	5
Procura atenção	38	29	77	27	63	20	178	25
Solicitar objecto	6	5	18	6	8	3	32	4
Solic. actividade	18	14	34	11	26	8	76	10
Solic. informação	-		22	8	55	18	77	11
Protestar	0	0	29	10	46	15	78	11
Comentar			28	10	33	11	61	8
Cumprimentar			2	1	5	1	7	1
Total	131	100	287	100	313	100	727	100
Contexto Informal								
Nível 0			Nível 1		Nível 2		Total	
ÍTEM	F	%	F	%	F	%	F	%
Satisfação	33	48	39	25	34	16	106	25
Negação	4	6	4	3	1	0	9	2
Aborrecimento	9	13	2	1	7	3	18	4
Procura atenção	10	14	10	6	54	26	74	17
Solicitar objecto	3	4	26	17	10	5	39	9
Solic. actividade	6	9	23	15	26	12	55	13
Solic. informação	0	0	5	3	13	6	18	4
Protestar	4	6	29	19	31	15	64	15
Comentar			13	8	30	14	43	10
Cumprimentar			3	2	3	1	6	1
Total	69	100	154	100	209	100	432	100

2.3.3. Relação entre os objectivos da mensagem e as perturbações de linguagem, segundo o nível de intenção

Dado que os indivíduos do nível 0 apresentam todos a mesma problemática a nível de linguagem considera-se desnecessário outra análise para além da efectuada relativamente a este nível no quadro anterior.

Os resultados apresentado no quadro nº 16, referente ao nível 1, permitem-nos constatar, que quer em contexto formal quer informal, o objectivo da mensagem mais frequente é *-satisfação-* sendo a sua frequência ainda mais elevada em contexto informal.

Numa leitura mais atenta da parte superior do quadro, nomeadamente no que se refere à *problemática dificuldades de articulação graves-*, podemos verificar que é a situação-problema em que maior número de mensagens não são descodificadas. Além disso, é a situação-problema que regista maior número de ocorrências nos indicadores relacionados com negação ou protesto, o que evidencia a necessidade de se fazer entender por parte destes indivíduos .

Como podemos constatar os itens relacionados com sentimentos e/ou emoções são quase sempre descodificados.

Quadro nº 16

Legenda:

a) Refere-se ao sinal (+), o que significa mensagem compreendida

b) Refere-se ao sinal (/) ou (-), o que significa que o receptor não consegue decodificar essa mensagem

Contexto Formal									
Nível 1									
	S/ ExpVerbal		DifArtGraves		ArtPalSoltas		ArtPalComb		
	a	b	a	b	a	b	a	b	Total
Satisfação	19		15		10	4	6		54
Negação	6		8						14
Aborrecimento	1		5						6
Procur atenção	13	4	25	8	6	2	4	3	68
Sol. Objecto	2	3	2	6	4				17
Sol. Actividade	3	1	7	1	5	2	7	3	29
Sol. Informação			3	2	1		1		7
Protestar	-		15		6	2	5		28
Comentar	-		10	5	13	2	5		35
Cumprimentar	-				3		2		5
Total			101	22	81	17	58	9	263
Contexto Informal									
Nível 1									
Satisfação	20		7		8		12		47
Negação	-				2		2		4
Aborrecimento	-				2				2
Procuraatenção	2	3	2		5		5		17
Sol. Objecto	5	5	1	1	7	6	3		26
Sol. Actividade	2	1	4		6		10		23
Sol. Informação	-		1		2		2		5
Protestar	3	1	7	4	5	3	6		30
Comentar	-		3		3		2		13
Cumprimentar	-						3		3
Total			53	6	36	9	45		170

No que se refere ao nível 2 é de referir, conforme se pode constatar pela leitura do quadro nº 17, o facto de em cada situação-problema se encontrar uma diversidade na predominância dos objectivos de mensagem. Assim, para a problemática *dificuldades graves de articulação*, em contexto dirigido a finalidade predominante da mensagem refere-se à *procura de satisfação*, enquanto que em contexto não dirigido é *expressar satisfação*.

No que respeita à problemática *articula palavras soltas*, em contexto formal também a finalidade predominante da mensagem destes sujeitos é a *procura de atenção*, enquanto que no contexto informal é *protestar ou solicitar objectos*.

Os sujeitos que *articulam palavras combinadas* apresentam um maior número de comportamentos comunicativos em contexto formal relativamente ao *indicador solicitar informação*, enquanto que em contexto informal o fazem relativamente a *procura atenção e solicita actividade*.

Quadro nº17

Legenda:

a) Refere-se ao sinal (+), o que significa mensagem compreendida

b) Refere-se ao sinal (/) e (-) o que significa que o receptor não consegue decodificar essa mensagem

Contexto Formal									
Nível 2									
	S/ ExpVerbal		Dif ArtGraves		ArtPalSoltas		ArtPalComb		
			a	b	A	b	a	b	Total
Satisfação	-		14	4	15	5	6		44
Negação	-		14	2	2		7		25
Aborrecimento	-		2		5		2		9
Procur atenção	-		26	4	15	3	3	2	53
Sol. Objecto	-		4		8		6		18
Sol. Actividade			12	3	6	2	3		26
Sol. Informação	-		17	9	11	2	9		51
Protestar	-		17	4	13	3	6	3	43
Comentar	-		13	6	5	3	1		28
Cumprimentar	-		2						3
Total			121	32	78	18	43	5	300
Contexto Informal									
Nível 2									
Satisfação	-		22	6	6		7		37
Negação	-						4		4
Aborrecimento	-				2				2
Procur atenção	-		7		3		10		20
Sol. Objecto	-		6	1	7	2	6	2	26
Sol. Actividade	-		5	1	2		10	5	23
Sol. Informação	-		4		1				5
Protestar	-		11		8	3	8		30
Comentar	-		9		1		3		13
Cumprimentar	-		2		1				3
Total			66	8	31	5	48	7	163

Pode-se, portanto, inferir através destes dados que os indivíduos situados no nível 2 apresentam um leque mais amplo de finalidades de mensagem.

2.4. Categoria Competência do Sujeito

2.4.1. Incidência dos indicadores

Esta categoria que se refere, como foi dito anteriormente, à capacidade do sujeito compreender a mensagem do outro e à habilidade em levar o receptor a interessar-se pelos seus objectivos, está representada pelos respectivos indicadores, no quadro nº18, cuja incidência nos permite concluir que as mensagens surgidas em contexto formal são superiores às emitidas em contexto informal (média de 82 em contexto dirigido contra 38 em contexto não dirigido).

Quadro nº18

	Formal			Informal		
ÍTEM	F	\bar{X}	%	F	\bar{X}	%
Res.perg. simp.	275	34	42	121	15	39
Res.perg. comp.	44	5.5	7	0	0	0
Inicia conversa	52	6.5	8	47	6	15
Ut.tur.comunic	176	22	27	57	7	19
Mantem tópico	61	7.6	9	34	4	11
Vol.mud tópico	24	3	4	24	3	8
Clarifica mens.	9	1	1	20	2.5	7
Questiona	16	2	2	4	0.5	1
Total	657	82	100	307	38	100

No que respeita aos indicadores desta categoria os 3 mais frequentes surgem num escalonamento de número de ocorrências, idêntico nos dois contextos e que é (por ordem crescente): **responde a perguntas simples, utiliza turnos de comunicação e mantém tópico.**

Constata-se, por outro lado, que os indivíduos da amostra parecem comunicar com mais à vontade em contexto informal, uma vez que são melhor compreendidos como nos parece provar o indicador -clarifica a mensagem-, que surge de uma forma marcante nesta situação (7% em contexto informal contra 1% em contexto formal).

Por outro lado, o facto de não haver qualquer ocorrência de respostas a perguntas complexas em contexto informal pode dever-se à “singeleza” das mensagens comunicativas que contribuem para o sujeito se sentir mais adaptado ao contexto.

Daqui pode-se inferir da importância do contexto comunicativo, que integre pessoas com deficiência neuromotora severa, dever gerar mensagens que se caracterizem pela sua clareza e simplicidade.

2.4.2. Relação da competência do sujeito com o nível de intenção

Em relação aos dados insertos no quadro nº 19 um dos aspectos que se salientam aquando da sua leitura é a grande percentagem de ocorrências no referente ao indicador *resposta a perguntas simples* (60%) e ao indicador *utiliza turnos de comunicação* (30%) no nível 1.

Continuando a analisar o nível 1, a percentagem idêntica de ocorrências nos indicadores *resposta a perguntas complexas*, *inicia conversas* e *voluntariamente muda de tópico*, leva-nos a pôr a hipótese dessas ocorrências pertencerem ao(s) mesmo(s) indivíduo(s) (o que confirmámos através da leitura dos nossos registos qualitativos), pelo que, não têm relevância dentro deste nível.

Esta não relevância não se aplica ao nível 2, encontrando-se nesse nível ocorrências em todos os indicadores, ocorrências essas que em termos numéricos não diferem muito entre si, embora se verifique a predominância dos indicadores *responde a perguntas simples* e *utiliza turnos de comunicação*, quer no contexto formal quer no informal.

Quadro nº19

Contexto Formal								
Nível 0			Nível 1		Nível 2		Total	
ITEM	F	%	F	%	F	%	F	%
Res.perg. simp.	0	0	164	60	111	29	275	42
Res.perg. comp.	0	0	6	2	38	10	44	7
Inicia conversa	0	0	6	2	46	12	52	8
Ut.tur.comunic.	0	0	81	30	95	25	176	27
Mantem tópico	0	0	12	4	49	13	61	9
Vol.mud tópico	0	0	4	2	20	5	24	4
Clarifica mens.	0	0	1	0	8	2	9	1
Questiona	0	0	0	0	16	4	16	2
Total			274	100	383	100	657	100
Contexto informal								
Nível 0			Nível 1		Nível 2		Total	
ITEM	F	%	F	%	F	%	F	%
Res.perg. simp.	0		47	62	74	32	121	39
Res.perg. comp.	0		0	0	0	0	0	0
Inicia conversa	0		8	11	39	17	47	15
Ut.tur.comunic.	0		7	9	50	22	57	19
Mantem tópico	0		5	7	29	13	34	11
Vol.mud tópico	0		4	5	20	9	24	8
Clarifica mens.	0		5	7	15	6	20	7
Questiona	0		0	0	4	2	4	1
Total			76	100	231	100	307	100

2.4.3. Relação da competência do sujeito com a problemática da expressão verbal, segundo o nível de intenção

No que se refere ao quadro nº 20 é notório pela leitura dos dados aí insertos a diferença entre o número de comportamentos comunicativos das pessoas que conseguem *articular palavras combinadas* e o das pessoas que se encontram nas outras duas situações-problema: *articula palavras soltas e dificuldades graves de articulação*.

É também notório o número de vezes, naquela situação-problema, em contextos dirigidos, em que a mensagem não é decodificada registando-se uma frequência de 38, enquanto na de *articula palavras soltas* essa frequência se situa em 12.

Como tal não acontece no contexto informal, podemos concluir que as pessoas neste contexto escolhem um interlocutor que as compreenda.

A comprovar esta constatação encontra-se o número de vezes (11) em que os sujeitos deste grupo iniciam conversa em contexto informal, enquanto que das 4 vezes que tentam fazê-lo em contexto formal só uma vez o conseguiram.

Em relação ao quadro nº 21 no que se refere ao nível 2, continuam válidas as considerações anteriores, havendo ainda a acrescentar que os sujeitos deste nível apresentam maior competência no discurso uma vez que se verifica um maior número de ocorrências nos dois contextos.

Quadro nº20

Legenda:

a) equivalente ao sinal (+), o que significa, mensagem compreendida

b) equivalente ao sinal (/) o que significa. que o receptor se apercebe que o emissor quer comunicar mas que não consegue decodificar essa mensagem

Contexto formal									
Nível 1									
	S/ ExpVerbal		Dif ArtGraves		ArtPalSoltas		ArtPalComb		
	a	b	a	b	a	b	a	b	Total
Res.perg. simp.	6		15		28		77	26	152
Res.perg. comp							2	5	7
Inicia conversa			2				1	3	8
Ut.tur.comunic	4		19		3	12	48	2	83
Mantem tópico	2		3		2		5	2	14
Vol.mud tópico	1		1						2
Clarifica mens.									
Questiona									
Total	13		40		33	12	133	38	266
Conexto informal									
Res.perg. simp.	7		10		10		21		48
Res.perg. comp									
Inicia conversa			3		2		11		16
Ut.tur.comunic			2		3		2		7
Mantem tópico			1		1		10		12
Vol.mud tópico					4		5		9
Clarifica mens.					3		4		7
Questiona							7		7
Total	7		16		23		60		106

Quadro n °21

Legenda:

a) equivalente ao sinal (+), o que significa, mensagem compreendida

b) equivalente ao sinal (/) () o que significa que o receptor não consegue decodificar essa mensagem

Contexto Formal									
Nível 2									
	S/ ExpVerbal		Dif ArtGraves		ArtPalSoltas		ArtPalComb		
	a	b	a	b	a	b	a	b	Total
Res.perg. simp.	-		37		15		55		107
Res.perg. comp	-		16		3		19	1	39
Inicia conversa	-		15	1	4	1	23		44
Ut.tur.comunic	-		27		13		4	3	47
Mantem tópico	-		18	2	4		24	4	52
Vol.mud tópico	-		1		4		11		16
Clarifica mens.	-		1		2		5	1	9
Questiona	-				5		5	6	16
Total			114	3	51	1	146	15	330
Contexto Informal									
Res.perg. simp.			16		13	2	38	2	69
Res.perg. comp									
Inicia conversa			11	1	5	4	15		35
Ut.tur.comunic			10		8		27		45
Mantem tópico			10		5		14		29
Vol.mud tópico			5		1	2	10		18
Clarifica mens.			5		3		7		15
Questiona			4						4
Total			61	1	33	8	111	2	215

CONSIDERAÇÕES FINAIS E RECOMENDAÇÕES SUSCITADAS PELO ESTUDO

Pela análise de todos os dados passados em revista, quer os retirados das observações empreendidas e apresentados na II parte deste trabalho, quer os obtidos na revisão da literatura, torna-se evidente que apesar de se constatar uma forte relação entre as quatro categorias da comunicação pragmática, o modo de comunicação a que os sujeitos recorrem para emitir a sua mensagem e o nível de intenção em que se situam condicionam o desempenho do indivíduo nas outras categorias da componente pragmática da comunicação consideradas neste estudo, pelo que, se pode afirmar que os elementos existentes na componente pragmática da comunicação mais passíveis de potencializar a comunicação são o – **nível de intenção e o modo de comunicação**–.

As relações encontradas permitem afirmar que a intervenção com sujeitos que apresentem características semelhantes aos da nossa amostra deverá ter em conta, em primeiro lugar, a sua motivação para o acto comunicativo.

Um outro aspecto que ressalta deste estudo é o facto do número de mensagens variar de acordo com o grau de percepção do indivíduo sobre a forma como o seu comportamento influencia o comportamento do outro: quanto mais positiva for essa percepção, maior é a motivação do sujeito para comunicar.

Ressalta também deste estudo que quanto maior for o número de possibilidades para o sujeito se poder exprimir, mais competência apresenta no acto comunicativo

Os dados que emergiram deste estudo permitiram-nos concluir que no nível de intenção 0, os movimentos e a mímica foram sempre decodificados pelo receptor. Por seu turno o olhar, embora fosse um dos modos de comunicação emitidos com mais frequência, raramente foi percebido pelo parceiro do acto comunicativo.

No tocante ao objectivo da mensagem, os comportamentos comunicativos emitidos pelos sujeitos situados neste nível foram decodificados, principalmente, como *expressão de satisfação*, e numa percentagem inferior como *procura de atenção e solicitar acção*.

Apesar de se tratar de um estudo de carácter exploratório, pelo que, não se podem fazer, a partir dele, generalizações extensas, o facto destes três indicadores estarem muito relacionados com os factores simpráxicos que se encontram no contexto, levam-nos a considerar ser pertinente fazer algumas recomendações no sentido de estimular a comunicação de pessoas com características semelhantes às apresentadas na amostra. Nesta perspectiva afigura-se-nos importante:

- Utilizar com esta população um sistema de comunicação elementar com recurso a objectos, “signos de sinal” ou mesmo gestos idiossincráticos, assente em rotinas diárias de forma a conseguir estabelecer construtos que motivem o indivíduo para o acto comunicativo;

- Respeitar a sistematização e a coerência na interpretação dos sinais do sujeito, permitindo, assim, que este adquira consciência da intencionalidade da comunicação;

- Introduzir o uso do avisador sonoro, com vista a aumentar o interesse do indivíduo para comunicar, dado que este permite que os comportamentos de chamada sejam mais facilmente

descodificados pelo parceiro da comunicação.

Considerando o nível de intenção no que se refere ao nível 1, os dados obtidos mostraram que os sujeitos da amostra recorrem essencialmente aos gestos e às vocalizações embora tenham dificuldades, principalmente em contexto informal, de se fazerem compreender pelo parceiro do acto comunicativo.

Neste nível de intenção o objectivo da mensagem abrange praticamente todos os indicadores embora com maior predominância a nível da *procura de atenção*, o que é natural, dado tratar-se de pessoas muito dependentes a nível funcional. Essa abrangência, também encontrada na categoria competência do sujeito, junto com a fraca incidência dos indicadores – “*Inicia conversa e clarifica a mensagem*” - conduzem-nos a recomendar para este nível:

- O recurso a um Sistema de Comunicação Aumentativa, que integrando todo o potencial comunicativo do indivíduo, sistematize os signos utilizados e os utilize juntamente com um código de comunicação gráfico para os outros compreenderem mais facilmente o indivíduo;

- Encaminhamento para soluções informáticas integradas, com software que integre o código gráfico de comunicação aumentativa utilizado pelo indivíduo, de forma a que os conceitos adquiridos através de um sistema aumentativo de comunicação possam ser empregues em qualquer tipo de ajuda a que o sujeito recorra, nomeadamente, um dispositivo electrónico com saída de voz .

No que se refere ao nível 2 os dados obtidos evidenciaram que os sujeitos recorrem essencialmente a vocalizações e palavras, embora seja o nível em que menos são compreendidos. O facto de

diversificam ainda mais do que os sujeitos do nível 1 os objectivo da sua mensagem, apresentando também maior competência no acto comunicativo, pode levar-nos a concluir que não se justifica nenhuma recomendação com vista à potencialização da comunicação. Contudo, se tivermos em atenção a percentagem encontrada nos indicadores – *Responde a perguntas complexas, Inicia conversa e Clarifica a mensagem*- compreendemos o quanto é importante potencializar a comunicação para enriquecer o discurso. Esta potencialização deverá efectuar-se em torno da aprendizagem de um código de comunicação aumentativa, utilizando como estratégia dispositivos com saída de som, dada a importância que este tem para o sujeito.

Uma vez que o sujeito apresente capacidade e apetência para empregar mais do que um modo de comunicação deverá ser-lhe proporcionado a possibilidade de utilizar um código misto de comunicação aumentativa.

APÊNDICE 1

OBSERVAÇÃO DIRECTA

Aluno: _____

Contexto: _____

Tempo de observação-----[illegible]

APÊNDICE 2

GRELHA DE OBSERVAÇÃO DE COMPORTAMENTOS COMUNICATIVOS

Nome: _____

Data da Avaliação: ____ / ____ / ____

Idade _____

Contexto: _____

Modo de comunicar

Categoria- indicador	Olhar	Choro	Agarrar	Gestos	Palavras	Sons	Símbolo	Outro
Iniciar interação:								
- familiar								
- colega								
- estranho								
Solicitar o outro:								
- familiar								
- colega								
- estranho								
Expressar sentimentos:								
- prazer								
- desprazer								
- alegria								
- tristeza								
- rejeição								
- frustração								
- outro								
Expressar necessidade básicas:								
- conforto								
- desconforto								
- fome								
- sede								
- ir ao W.C.								
- Outro								
Expressar recusa/negação								
- ajuda								
- alimentos								
- objectos								
- pessoas								
- tarefas								
- saídas								
- divertimentos								
- outro								

BAKER, B. D., et al. (1991) Vocabulary Selection for Intelligent Parsing in AAC System for Aphasics. In J.J. PRESERI (ed.), *Proceedings of the 14th Annual Conference of RESNA*, (pp 112-114).

BANDURA, A. (1982). Self-Efficacy Mechanism in Human Agency. *American Psychologist*, 2 (32), (pp 122-147).

BASIL, C.; RUIZ, R. (1984). *Sistemas de Comunicacion no Vocal per a Nens Amó Disminucions Físiques*. Documents d'Educació Especial, 3, Generalitat de Catalunya.

BASIL, C.; RUIZ, R. (1985). *Sistemas de Comunicación No Vocal para Niños con Diminuiciones Físicas*. Madrid: Fundesco.

BASIL, C.; BELLACASA, P. (1988). *Comunicacion Aumentativa*. Madrid: Inserto.

BASIL, C.; BELLACASA, R. P. (1990). *Comunicacion Aumentativa*. Curso sobre Sistemas y Ayudas Técnicas de Comunicación no Vocal. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.

BASIL, C. (1992). Social Interaction and Learned Helplessness in Severely Disabled Children. *Augmentative and Alternative Communication*, 8 (3), (pp 188-199).

BATES, E. (1976). *Pragmatics and Sociolinguistics in Child Language*. Baltimore: Moorehead & A. E. Morehead Editions - University Park Press.

BATES, E. (1979). *The Emergence of Symbols: Cognition and Communication in Infancy*. New York: Academic Press.

BAUMGART, D. et al. (1990). *Augmentative and Alternative Communication Systems for Persons with Severe Disabilities*. Baltimore: Brooks.

BAUMGART, D.; JOHNSON, J.; & HELMSTETTER, E. (1996). *Sistemas Alternativos de Comunicación para Personas con Discapacidad*. Madrid: Alianza Editorial.

BELLACASA, R. P. (1988). Recursos y Organización en la Comunicación No-vocal. In: C.BASIL Y R. PUIG de la BELLACASA (Eds.), *Comunicación Aumentativa*. Madrid: Inserto.

BELLACK, A. et al. (1966). *The Language of the Classroom*. New York: Columbia University Press.

BEUKELMAN, D.; MIRENDA, P. (1992). *Augmentative and Alternative Communication*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing C^a.

BEUKELMAN, D.; McGinnis, J., and Morrow, D. (1991). *Vocabulary Selection in Augmentative and Alternative Communication: Augmentative and Alternative Communication*, 7 (3), (pp 171-185).

BEVERIDGE, M.; CONTI-RAMSDEN, G.; LEUDAR, I. (1997). *Language and Communication in People with Learning Disabilities*. London: Routledge.

BLISS, C. (1965). *Semantography-Blissymbolics*. Semantography Publication.

BOWLBY, J. (1969). *Attachment*. Middlesex: Pinguin.

BRAZELTON, T. B. et al. (1974). The Origins of Reciprocity: the Early Mother-Infant Interaction. In M. LEWIS & L. ROSENBLUM (Eds.), *The Effect of the Infant on its Caregiver* (pp 49-75). New York: Wiley,

BREDOSIAN, J. et al. (1992). Variables Influencing Perceptions of Communicative Competence of an Adult Augmentative and Alternative Communication System. *Journal of Speech and Hearing Research* , 35, (pp 1105-1113).

BRITO, M. S. (1986). *Identificação de Episódios de Indisciplina em Aulas de Educação Física no Ensino Preparatório - Análise do Comportamento de Professores e Alunos* (Tese de Mestrado não Publicada). ISEF - Universidade Técnica de Lisboa.

BRUNER, J. (1977). *Early Social Iteration and Langage Acquisition*. In H. R. SHAFFER (Ed.), *Studies in Modern Infant Interaction*. London: Academic Press.

BRUNER, J. (1980). *Investigaciones sobre el Desarrollo Cognitivo*. Madrid: Pablo del Río Editor.

BRUNER, J. (1991). *Actos de Significado*. Madrid: Alianza Editorial.

BURKHART, L. J. (1993). Total Augmentative Communication in the Early Childhood Classroom. Linda J. Burkhart, 6201 Candle Cout, Elderburg, MD 21784.

CARPENTER, B. (1994). *Shared Learning: the Developing Practice*

of Integration for Children with Severe Learning Difficulties. *European Journal of Special Needs Education*, 9 (2), (pp 182-189).

CARPENTER, B. (1995). *Affording Access: a Discussion of the Logographic Function of Symbols, and their Place in the Curriculum for Students with Severe Learning Disabilities*. Paper Presented at ECART, 1995 Conference. October, Lisbon, Portugal.

CARREIRO DA COSTA (1996). *Apontamentos da Disciplina: Investigação Educacional I*. Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa, III Mestrado em Educação Especial.

CARROW, E. (1973). *Test of Auditory Comprehension of Language*. Madrid: TEA.

CHOMSKY, N. (1977). *Diálogos com Mitsou Ronat*. S. Paulo: Cultrix.

COLAÇO, C. (1996) *Apontamentos da disciplina: Investigação Educacional II*. Faculdade de Motricidade Humana de Lisboa, III Mestrado em Educação Especial.

COLEMAN, L.; PRESZLER, M. A. (1982). *Inicial Assessment of Non-Oral Individuals Procedures and Philosophy. Enhancing the Educational Potential of Non-Oral Children through Matching Communication Device Capabilities to Children's Needs*. Department of Education: U.S.A.

CORDEIRO, M. (1994). *A Utilização das Novas Tecnologias de Informação pela Pessoa Portadora de Deficiência Motora Severa: Construção de Um Modelo de Avaliação* (Tese de Mestrado não

Publicada). Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa.

CORREIA, R. (1995). *Perspectiva Ecológica do Desenvolvimento Humano. Aprender*, 18, (pp 36-43).

COSERIU, E. (1962). *Teoría del Lenguaje y Lingüística General*. Madrid: Gredos.

DAMAS, M. J.; DE KETELE, J. M. (1985). *Observar para Avaliar*. Coimbra: Almedina.

DELAMONT, S. (1987). *Interacção na Sala de Aula*. Lisboa: Horizonte.

DUCROT, O.; TODOROV, T. (1982). *Dicionário das Ciências da Linguagem*. Lisboa: D. Quixote.

DUNN, L. M. (1985). *Test de Vocabulario en Imágenes Peabody*. Madrid: MEPSA.

DUNST, J. C. (1981). *Infant Learning*. Hingham, M. A: Teaching Resources.

ESPÍRITO SANTO, J. (1994). *Relação entre Representações e Comportamentos de Indisciplina em Alunos dos Sétimo e Nono Anos de Escolaridade* (Tese de Mestrado não Publicada). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

ESTRELA, A. (1984). *Teoria e Prática de Observação de Classes*. Lisboa: INIC.

FERREIRA, M. C.; PONTE, M.; AZEVEDO, L. (1995). *Relatório do Projecto PCED/C/DCI/15/91, JNICT/IIE*. Monografia não Publicada.

FONSECA, V. (1989). *Desenvolvimento Humano - da Filogénese à Ontogénese da Motricidade*. Lisboa: Editorial Notícias.

FRAISSE, P. (1972). A Observação, in Fraisse, P. e Piaget, J. (Eds.) *Tratado de Psicologia Experimental* (2ªed.), (pp 84-91). Rio de Janeiro: Forense.

FRISTOE, M.; LOYD, L. (1979). Nonspeech Communication. In: N. R. ELLIS (Ed.), *Handbook of Mental Deficiency: Psychological Theory and Research*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.

GOMES-PEDRO, J. (1985). *A Relação Mãe-Filho. Influência do Contacto Precoce no Comportamento da Díade*. Lisboa: Imprensa Nacional, Casa da Moeda.

GRAHAM, G. (1985). *Sports Pedagogy: an Overview of the language*. Paper Presented at the AIESEP, August, New York, Adelphi University.

GUBA, E.; LINCOLN, Y. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. London: Sage Publication.

HADJI, C. (1992). *L'Évaluation des Actions Educatives*. Paris: PUF.

HALLIDAY, M. (1975). *Learning how to Mean*. Edward Arnold.

HUER, B. M. (1983). *The Nonspeech Test*. University of Wisconsin-Whitewater.

IACONO, T.A. (1992). Individual Language Learning Style and AAC. *Aumentative and Alternative Communication*, 8 (1), (pp 33-40).

JAKOBSON, R. (1963). *Essais de Linguistique Générale*. Paris: Les Éditions de Minuit.

JOHNSON, M. (1981). *The Picture Communication Symbols*. Solana Beach: Mayer Johnson Co.

KAYE, K. (1977). Toward the Origine of Dialogue. In H. R. SHAEFFER (Ed.), *Studies in Mother-Infant Interaction*. London: Academic Press, (pp 89-117).

KANGAS, K. A. (1991). *Relationship of Communication Speed Rate to the Perceived Competence of High School AAC Users*. Unpublished Doctoral Dissertation, Purdue University, West Lafayette.

KENT, L. (1983). El Nino que no se Comunica. *Rev. Logop Fonaud*, Vol. III (2), (pp 76-95).

KIERNAN, C.; REID, B. (1987). *Pre-verbal Communication Schedule*. England: Nfer-Nelson.

KOPPENHAVER, D.; ERICKSON, K. (1997). *Curso sobre Literacia e Comunicação Aumentativa*. Lisboa: Instituto Superior Técnico.

LAHEY, M.; BLOOM, L. (1978). *Language Development and*

Language Disorders. New York: John Wiley & Sons.

LARGO, B.; ELIAS, C. (1997). *Tecnologias de Apoio*. Acção de Formação que decorreu no Centro Maria da Cunha, em Sacavém, de 7 a 9 de Outubro

LEITÃO, R. (1994). *Interação Mãe-Criança e Actividade Simbólica*. Lisboa: Secretariado Nacional de Reabilitação.

LEON, A. (1980). *A Observação. Manual de Psicopedagogia Experimental*. Lisboa: Moraes.

LE PREVOST (1990). *Guia da Linguagem com Utilização de Gestos para Pais de Crianças com Trissomia 21* (Trad. Portuguesa). Oxford: Slade Hospital.

LIGHT, J.; BINGER, C.; & KELFORD-SMITH, A. (1994). Story Reading Interaction between Preschoolers who Use AAC and their Mother's. *Augmentative and Alternative Communication*, 10 (4), (pp 255-258).

LIGHT, J.; MCNAUGHTON, D.; PARNES, P. (1986). *A Protocol for the Assesment of the Communicative Interaction Skills of Nonspeaking Severely Handicapped Adults and their Facilitayors*. Toronto: IV International Conference of Augmentative and Alternative Communication

LINDER, T.W. (1990). *Transdisciplinary Play Based Assessement to Working with Young Children*. Denver, Colorado: Ed. D' University of Denver.

LLOYD, L.; KANGAS, A. K. (1987). Unaided Augmentative and alternative Communication: General Considerations. In D. E. YODER, R. D. KENT (Eds.), *Decision Making in Speech-Language Pathology*.

LURIA, A. R. (1987). *Pensamento e Linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.

LYONS, L. (1977). *Semantics*. Cambridge: Cambridge University Press.

MACHADO, J. P. (1987). *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*. Lisboa: Horizonte.

MAHONEY, G. (1975). Ethological Approach to Delayed Language Acquisition. *American Journal of Mental Deficiency*, 80 (2), (pp 139-148).

MARQUES, L. (1990). Sistemas Alternativos de Comunicação. *TNT*, 1, (pp 29-50).

MARTINET, A. (1984). *Elementos de Linguística Geral*. Lisboa: Sá da Costa.

MAYER, J. R. (1981). *The Picture Communication Symbols*. Stillwater: Mayer-Johnson Co.

McEWEN, I (1990). Some Considerations about the Motor Requirements of Manual Sgn's. *Augmentative and Alternative Communication*, 6 (3), (pp 207-216).

MCLEAN, J.; SNYDER-MCLEAN, K. L. (1978). *A Transactional Approach to Early Language Training*. Columbus, Ohio: A Bell & Howell Company.

MEDLEY, D. M. & MITZEL, H. E. (1963). Measuring Classroom Behavior by Sistematic Observation. In N. L. GAGE (Ed.). *Handbook of Research on Teaching*. Chicago: Rand Mc Nally,(pp 247-328).

MIRENDA, P.; BEUKELMAN, D. (1990). A Comparison of Intelligibility among Natural Speech and seven Speech Synthesizers with Listeners from Three Age Groups. *Augmentative and Alternative Communication*, 6 (1), (pp 61-68).

MORATO, P.(1996). *Manual da Disciplina de Avaliação do Comportamento Adaptativo do III Mestrado em Educação Especial*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.

MORRIS, C.(1971). *Writings on the General Theory of Signs*. The Hague -Paris: Mouton.

MUSSELWHITE, C. R.; STLOUIS, K. W. (1982). *Communication Programing for the Severely Handicapped: Vocal and non Vocal Strategies*. San Diego: College Hill Press.

MUSSELWHITE, C. (1993). *Emergent Literacy Fun: Merging Technology and whole Language*. Southest Augmentative Communication Clinician Series.

PARETTE, H. & ANGELO, D. (1996). Augmentative and Alternative Communication Impact on Families: Trends and Future Directions.

The Journal of Special Education, Vol. 30 (1), (pp 77-98).

PIERCE, C.S. (1960). *Collected Papers of Charles Sanders Pierce*. Vol. 2, Cambridge, Mass: Harvard University.

PONTE, M. N. (1995). *Comunicação Alternativa e Aumentativa*. Documento do Curso Superior de Terapêutica Ocupacional da Escola Superior de Saúde de Alcoitão.

PONTE, M. N. (1996). *A Formative Evaluation of Augmentative and Alternative Communication Approches to Promote Literacy in Young Children with Severe Speech and Physical Impairments*. Tese de Mestrado não Publicada.

POSTIC, M.; DE KETELE (1988). *Observer les Situations Éducatives*. Paris P.U.F.

REVEILLÈRE, C. (1990). *L'Importance de la Communication dans les Acquisitions Scolaires chez l'Enfant Handicapé Moteur*. Paris: Service des Établissements Médico-Éducatifs - Association des Paralysés de France.

RODRIGUES, D. (1987). *Corpo, Espaço e Movimento - Estudo da Relação entre a Representação Espacial do Corpo e o Controlo da Manipulação e da Locomoção em Crianças com Paralisia Cerebral*. Dissertação de Doutoramento. Universidade Técnica de Lisboa - ISEF.

ROSENSHINE, B. & FURST, N. (1973). The Use of Direct Observation to Study Teaching. In R. TRAVERS (Ed.). *Second Hanbook of Research on Teaching*. Chicago: Rand Mc Nally,

(pp122-183).

SAUSSURE, F. (1986). *Curso de Linguística Geral*. Lisboa: D. Quixote.

SELIGMAN, M.E.P.(1975). *Indefensión*. Madrid: Debate.

SHAEFFER, H. R. (1977). Early Interactive Development. In H. R. SHAEFFER (Ed.) *Studies in Mother-Infant Interaction*. London: Academic Press.

SILVERMAN, H. F. (1980). *Communication for the Speechless*. New York: Prentice Hall.

SORO, E. (S./D.). *Sistemas de Simbolos Pictograficos para la Comunicacion*. Documento Fornecido na Acção de Formação "Comunicação Aumentativa e Alternativa" que Decorreu no Centro de Maria Cândida Cunha, de 16 a 19 de Setembro de 1997.

SORO, E. et. al. (1988). *Manual de Toma de Decisiones y de Evaluacion para Aprendizaje y uso de los Sistemas Aumentativos de Comunicacion*. Madrid: ATAM, FUNDESCO, Ministerio de Trabajo y Seguridad Social .

SORO, E. et. BASIL, C. (1993). Estrategias para facilitar las Iniciativas de Interacción en Hablantes Asistidos. *Infancia y Aprendizaje*, 64, (pp 29-48).

SPARROW, S.S., BALLA, D.A., CICHETTI, D.V. (1984) .*Vineland Adaptative Behavior Scales*. A Revision of the Vineland Social Maturity Scale by Edgar A. Doll. American Guidance Service.

SCHOPLER, E. et al. (1980). Toward Objective Classification of Childhood Autism Rating Scale (CARS). *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 10, (pp 91-103).

STODOLSKY, S. (1990). Classroom Observation. In MILLMAN, J. & DARLING-HAMMOND, L. (Eds.), *The New Handbook of Teacher Evaluation*, London: Sage Publications, (pp 175-190).

TREVARTHEN, C. (1977). Descriptive Analysis of Infant Communicative Behaviour. In H. R. SHAEFFER (Ed.), *Studies in Mother-Infant Interaction* (pp 227-270). London: Academic Press.

UZGIRIS; HUNT. (1975). *Assessment in Infancy: Ordinal Scales of Psychological Development*. Urbana: University of Illinois Press.

VANDERHEIDEN G. C., YODER E. (1986). Overview. In W. S. Blackstone (Ed.), *Augmentative Communication: An Introduction* (pp 12-20). Rockville, Maryland: American Speech and Hearing Association.

VANDERHEIDEN G. C.; Loyd, L. L. (1986). Communication Systems and their Components. In W. S. Blackstone (Ed.), *Augmentative Communication: An Introduction* (pp 49-161). Rockville, Maryland: American Speech and Hearing Association.

VICENTE, H. (1995). *Etiologia e Caracterização das Deficiências*. Lisboa: IEFP.

VON TETZCHNER, S., MARTINSEN, H. (1992). *Introducción a la*

Enseñanza de Signos y al Uso de Ayudas Técnicas para la Comunicación. Madrid: Visor Distribuciones.

WATZLAWICK, P.; BEAVIN, J. H.; & JACKSON, D. (1993). *Pragmática da Comunicação Humana.* São Paulo: Cultrix

WETHERBY, A. M.; PRIZANT, B. M. (1989). The Expression of Communicative Intent: Assessment Guidelines. *Seminars in Speech and Language*, 10 (pp 77-90).

WHITE, O. R.; HARING, N. G. (1980). *Exceptional Teaching.* Columbus, Oh: Charles E. Merrill.

YSSELDYKE, S. (1991). *A Avaliação em Educação Especial e Correctiva.* Aparecida: Santuario.

ZANGARI, C. et al. (1994). Augmentative and alternative Communication: An Historical Perspective. *Augmentative and Alternative Communication*, 10 (1), (pp 27-59).

CORRECÇÕES

Pag.	Linha	Onde se lê	Leia-se
55	18	e/ou com acentuados déficits preceptivos	e/ou com acentuados déficits perceptivos
125	12	centrámo-nos em dois tipos de variáveis: situação escolar e patologia.	centrámo-nos em dois tipos de variáveis: disfunções de linguagem e patologia motora.